

ANGELA DE LOYOLA E SILVA

**ANÁLISE DO EFEITO DE UM PROGRAMA DE ATENDIMENTO
PARA PAIS SOBRE A RESPONSABILIDADE PARENTAL**

Dissertação apresentada como requisito à
obtenção do grau de Mestre. Mestrado em
Psicologia da Infância e Adolescência,
Departamento de Psicologia, Setor de
Ciências Humanas, Letras e Artes,
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Dra. Suzane Schmidlin Löhr

CURITIBA
Abril/2003

ANGELA DE LOYOLA E SILVA

**ANÁLISE DO EFEITO DE UM PROGRAMA DE ATENDIMENTO
PARA PAIS SOBRE A RESPONSABILIDADE PARENTAL**

Dissertação apresentada como requisito à
obtenção do grau de Mestre. Mestrado em
Psicologia da Infância e Adolescência,
Departamento de Psicologia, Setor de
Ciências Humanas, Letras e Artes,
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Dra. Suzane Schmidlin Löhr

CURITIBA
Abril/2003

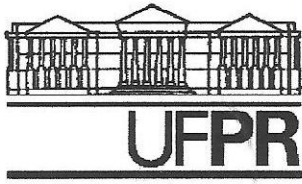
Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Silva, Angela de Loyola e
Análise do efeito de um programa de atendimento para pais
sobre a responsividade parental / Angela de Loyola e Silva. –
Curitiba, 2003.
130 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Suzane Schmidlin Löhr
Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Setor de Ciências
Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná.

1. Responsividade parental. 2. Pais e filhos. 3. Psicologia
infantil. 4. Educação de crianças. I. Título.

CDD 155.6462



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Ata da Reunião da Comissão Julgadora da Dissertação apresentada pela, Mestranda, Angela de Loyola e Silva. Aos vinte sete dias do mês de maio de dois mil e três, às quatorze horas, no Auditório do NEAD, em sessão pública, reuniu-se a Comissão Julgadora da Dissertação apresentada pela Mestranda Angela de Loyola e Silva, sob o título: "Análise do Efeito de um Programa de Atendimento para Pais sobre a Responsividade". A Comissão constituída pelo (a)s Professor (a)s Doutor (a)s **Suzane Schmidlin Löhr** – Orientadora/Presidente – UFPR; – **Sonia Meyer** - Membro – USP.e **Paula Ines Cunha Gomide** – Membro – UFPR, nos termos da decisão do Colegiado deste Programa. Abrindo a sessão, determinou a Senhora Presidente, o início do exame com a exposição sumária pela candidata, no prazo de trinta minutos, sobre o conteúdo de sua dissertação. Assim sendo, após a exposição oral da candidata, a mesma foi argüida sucessivamente pela Professora Dr^a Paula Inez Cunha Gomide e pela Professora Dr^a. Sonia Meyer. A candidata compromete-se a incorporar na Dissertação as sugestões dadas pela Banca. Em seguida, a Senhora Presidente suspendeu a sessão por vinte minutos, passando a Comissão julgadora, em sessão reservada, ao julgamento da Dissertação, atribuindo cada examinador a sua nota de zero a dez (equivalente de D a A). Reabrindo a sessão, foi pela Senhora Presidente anunciado o resultado do julgamento, declarando ter sido aprovada a dissertação, por unanimidade de votos, sendo-lhe atribuída à nota 10,0 correspondente ao conceito A. A seguir a sessão foi encerrada pela Senhora Presidente a qual agradeceu a presença de todos. Do que para constar, eu _____ Marcelo Henrique Avila de Matos, Secretário Administrativo, lavrei a presente Ata que segue assinada pelos docentes membros da Comissão Julgadora.

Dr.^a Suzane Schmidlin Löhr

Dr.^a Sonia Meyer

Dr.^a Paula Inez Cunha Gomide

AGRADECIMENTOS

A meu esposo e fiel companheiro Patricio Runnacles, que compreensivamente abriu mão da minha atenção e fez o que estava ao seu alcance para que este trabalho pudesse ser realizado.

A meus pais e irmãos, as pessoas com as quais eu sempre soube que posso contar.

Em especial à minha irmã Júlia Carias de Oliveira, pelo auxílio tão prestativo na correção gramatical do texto.

À minha grande amiga Giovana V. Munhoz da Rocha, que esteve ao meu lado, me incentivando quando o trabalho parecia não ter fim, e acreditando sempre no meu sucesso.

À orientadora Suzane S. Löhr, pela total disponibilidade para transmitir seu precioso conhecimento, desde as minhas primeiras incursões pela análise do comportamento.

Às colegas de mestrado Andressa M. Salles e Eneida Leone, que ao enfrentar problemas nos seus trabalhos, ainda ajudaram a solucionar os problemas do meu.

Às psicólogas Andréia Minski e Tatiana Bulgacov, pela ajuda essencial nas sessões de observação.

Aos estudantes de psicologia Itamar Leskov e Marina Beatriz de Paula, pelo trabalho de observação e registro e principalmente pela vontade de aprender, que trouxe motivação à minha jornada.

À professora Paula Inez Cunha Gomide, por ser um modelo a ser seguido, como pessoa e como pesquisadora.

À professora Yara Kuperstein Ingberman, por me ensinar os primeiros passos e mostrar o caminho da carreira acadêmica.

ÍNDICE

LISTA DE TABELAS	iv
LISTA DE FIGURAS	v
LISTA DE ANEXOS	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
 I. APRESENTAÇÃO	 1
II. ESTILOS PARENTAIS E PRÁTICAS PARENTAIS	5
III. PRÁTICAS PARENTAIS E COMPORTAMENTO INFANTIL	14
IV. RESPONSIVIDADE E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO	24
V. PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO COM PAIS	31
Objetivos	41
Delimitação do Estudo	41
VI. MÉTODO	42
Participantes	42
Instrumentos de medida	42
Recursos materiais	43
Coleta dos dados	44
Tratamento e análise dos dados	50
Limitações do método	52
VII. RESULTADOS	53
VIII. DISCUSSÃO	91
IX. CONCLUSÃO	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
ANEXOS	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quadro comparativo das classificações de estilos parentais de Baumrind (1966); Maccoby e Martin (1983); Brenner e Fox (1999) e Darling (1999).....	10
Tabela 2	Fatores de risco para problemas pais-filhos.....	22
Tabela 3	Características de programas de intervenção junto a pais encontrados na literatura.....	37
Tabela 4	Objetivos e título de cada uma das 6 sessões do programa de intervenção individual com pais.....	49
Tabela 5	Distribuição dos inscritos no programa quanto aos seguintes critérios de seleção: sexo, presença ou ausência de irmãos, estado civil dos pais e disponibilidade de participação.....	54
Tabela 6	Média dos escores atribuídos pelos pais ao conteúdo abordado em cada sessão de intervenção quanto à importância do tema para si e quanto à relevância do tema dentro do programa.....	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Esquema explicativo da classificação bi-dimensional de padrões parentais proposta por Maccoby e Martin (1983).....	9
Figura 2	Frequência de comportamentos que variam positivamente com a responsividade emitidos pelos pais de 1A durante as 3 sessões de observação.....	56
Figura 3	Frequência de comportamentos que variam negativamente com a responsividade emitidos pelos pais de 1A durante as 3 sessões de observação.....	57
Figura 4	Gráfico comparativo das somas de frequências de categorias comportamentais que variam positivamente (positivos) e negativamente (negativos) com a responsividade e o total de eventos comportamentais emitidos pelos pais de 1A nas 3 sessões de observação.....	59
Figura 5	Frequência de comportamentos que variam positivamente com a responsividade emitidos pelos pais de 2A durante as 3 sessões de observação.....	61
Figura 6	Frequência de comportamentos que variam negativamente com a responsividade emitidos pelos pais de 2A durante as 3 sessões de observação.....	63
Figura 7	Gráfico comparativo das somas de frequências de categorias comportamentais que variam positivamente (positivos) e negativamente (negativos) com a responsividade e o total de eventos comportamentais emitidos pelos pais de 2A nas 3 sessões de observação.....	64
Figura 8	Frequência dos comportamentos que variam positivamente com a responsividade emitidos pelos pais de 1B nas 3 sessões de observação.....	66
Figura 9	Frequência dos comportamentos que variam negativamente com a responsividade emitidos pelos pais de 1B nas 3 sessões de observação.....	67
Figura 10	Gráfico comparativo das somas de frequências de categorias comportamentais que variam positivamente (positivos) e negativamente (negativos) com a responsividade e o total de eventos comportamentais emitidos pelos pais de 1B nas 3 sessões de observação.....	69
Figura 11	Frequência dos comportamentos que variam positivamente com a responsividade emitidos pelos pais de 2B nas 3 sessões de observação.....	71
Figura 12	Frequência de comportamentos que variam negativamente com a responsividade emitidos pelos pais de 2B nas 3 sessões de observação.....	72

Figura 13	Gráfico comparativo das somas de freqüências de categorias comportamentais que variam positivamente (positivos) e negativamente (negativos) com a responsividade e o total de eventos comportamentais emitidos pelos pais de 2B nas 3 sessões de observação.....	74
Figura 14	Freqüência de comportamentos que variam positivamente com a responsividade emitidos pelos pais de 3B nas 3 sessões de observação.....	76
Figura 15	Freqüência de comportamentos que variam negativamente com a responsividade emitidos pelos pais de 3B nas 3 sessões de observação.....	77
Figura 16	Gráfico comparativo das somas de freqüências de categorias comportamentais que variam positivamente (positivos) e negativamente (negativos) com a responsividade e o total de eventos comportamentais emitidos pelos pais de 3B nas 3 sessões de observação.....	78
Figura 17	Freqüência da categoria acolhimento caloroso positivo emitida pelos pais que receberam intervenção no primeiro momento do estudo (casos 1A e 2A) e pelos pais que receberam intervenção no segundo momento do estudo (casos 1B, 2B e 3B).....	80
Figura 18	Freqüência da categoria contigüidade e contingência emitida pelos pais que receberam intervenção no primeiro momento do estudo (casos 1A e 2A) e pelos pais que receberam intervenção no segundo momento do estudo (casos 1B, 2B e 3B).....	82
Figura 19	Freqüência da categoria adequação à independência positivo emitida pelos pais que receberam intervenção no primeiro momento do estudo (casos 1A e 2A) e pelos pais que receberam intervenção no segundo momento do estudo (casos 1B, 2B e 3B).....	83
Figura 20	Freqüência da categoria acolhimento caloroso negativo emitida pelos pais que receberam intervenção no primeiro momento do estudo (casos 1A e 2A) e pelos pais que receberam intervenção no segundo momento do estudo (casos 1B, 2B e 3B).....	85
Figura 21	Freqüência da categoria adequação à independência negativo emitida pelos pais que receberam intervenção no primeiro momento do estudo (casos 1A e 2A) e pelos pais que receberam intervenção no segundo momento do estudo (casos 1B, 2B e 3B).....	87
Figura 22	Auto-avaliação (escore médio) dos pais participantes do programa quanto à observação do comportamento do filho e manejo do comportamento do filho no decorrer das sessões.....	90

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1	Fichas de avaliação preenchidas pelos pais ao final do programa.....	107
Anexo 2	Autorização e termo de compromisso preenchido pelos pais participantes do programa na primeira sessão de observação.....	110
Anexo 3	Ficha de registro da responsividade em 5 categorias de análise.....	112
Anexo 4	Material entregue aos pais após as sessões de atendimento.....	114

RESUMO

Praticamente todos os pais têm a preocupação de exercer práticas educativas que sejam favoráveis ao desenvolvimento de seus filhos. Esta preocupação tem encontrado bastante espaço nas pesquisas psicológicas que buscam correlações entre as práticas parentais e o comportamento da criança. Apesar da abundante literatura sobre o tema, são poucos os programas de intervenção para pais que têm resultados controlados em termos do efeito da intervenção sobre o comportamento dos pais e/ou filhos. O presente estudo tem por objetivo analisar o efeito de um programa de intervenção para pais sobre a sua responsividade. Para tal, adotou-se o conceito de responsividade proposto por Maccoby e Martin (1983), fazendo-se uma leitura analítico-comportamental do conceito. Os pais de 5 crianças de 6 a 7 anos receberam intervenção individual, em 6 sessões. Os participantes foram divididos em dois grupos (A e B) que receberam intervenção em momentos diferentes. Através de observação em situação estruturada, foram registradas as práticas educativas dos pais em 3 momentos: antes do início das intervenções, após a intervenção com o grupo A e após a intervenção com o grupo B. A análise dos resultados mostrou que o efeito imediato da intervenção foi o aumento da responsividade, sendo que duas das cinco categorias comportamentais delimitadas no estudo apresentaram generalização temporal. Os participantes avaliaram o programa positivamente, e a adesão foi quase total. Os resultados obtidos podem contribuir no delineamento de programas de intervenção que visem não apenas a avaliação positiva pelos pais, mas principalmente a maior efetividade do programa.

ABSTRACT

Parents are often concerned about carrying out parenting practices that provides to their children the best psychosocial development. This concern has taken place in psychological researches that look for correlations between parenting practices and children behavior. Although there are many studies on this issue, there are few intervention programs for parents that has results assessed in terms of intervention's effect over parents and/or children. This study aims to analyze the effect of an intervention program for parents on their responsiveness. To this purpose the concept of responsiveness proposed by Maccoby and Martin (1983) was adapted to a behavioral-analytic approach. Parents of five 6 and 7 years old children received individual intervention, in 6 sessions. Participants were divided in two groups (A and B) that received intervention in different moments. Using a structured situation observation, parenting practices of the participants were assessed in 3 different moments: before the beginning of interventions, after intervention with group A participants and after intervention with group B participants. The analysis of results showed that intervention had the short-term effect of enhancing responsiveness in parents, and long-term effect on two of the five categories defined on this study. Participants evaluated the program positively, and the adhesion was approximately total. These results may contribute on planning intervention programs that aims not only the positive evaluation by parents, but also a major effectiveness of the program.

CAPÍTULO I

APRESENTAÇÃO

Há atualmente uma grande preocupação por parte dos pais de crianças em relacionar-se com seus filhos de forma a promover o melhor desenvolvimento possível de suas habilidades sociais, afetivas, emocionais. Na mídia muito se tem falado sobre o papel dos pais no estabelecimento de “limites” para as crianças e no desenvolvimento da “inteligência emocional”, levando os pais à busca de novas estratégias para lidar com seus filhos. As mudanças na estrutura familiar da nossa sociedade, que incluem a saída das mães de casa para o mercado de trabalho, o divórcio e casamentos posteriores geraram uma variedade infinita de arranjos familiares, exigindo uma redefinição dos papéis materno e paterno, aumentando ainda mais as incertezas dos pais com relação a suas práticas educativas.

Muitos estudos têm abordado tais questões, principalmente no sentido de analisar categorias de comportamento dos pais com relação aos filhos e estabelecer relações entre as práticas educativas e o comportamento dos filhos (Baumrind, 1966; Maccoby e Martin, 1983; Sanders e Dadds, 1993; Brenner e Fox, 1999; Darling, 1999). Diversos trabalhos desenvolvidos no mestrado em Psicologia da Infância e Adolescência da UFPR ilustram esta tendência: Gomide (2001) investiga os efeitos das práticas educativas no desenvolvimento do comportamento anti-social; Lubi (2001) investigou a relação entre limites paternos e o comportamento socialmente habilidoso dos filhos; Menegatti (2001), a relação entre práticas parentais e depressão infantil; Rocha (2002) analisou a relação entre

práticas parentais e auto-conceito de pré-escolares; Casas (2002) investigou a eficácia do “conversar” como prática educativa.

O tema das práticas parentais tem sido abordado por diversos autores, podendo-se encontrar uma variedade de definições e classificações de estilos parentais. O presente estudo tomará por base uma das dimensões propostas por Maccoby e Martin (1983) para as práticas educativas dos pais. As autoras propõem duas dimensões: a exigência e a responsividade. A primeira consiste de atitudes que buscam impor limites e estabelecer regras ao comportamento dos filhos, enquanto a segunda visa favorecer o desenvolvimento da sua autonomia e auto-afirmação. Segundo Costa, Teixeira e Gomes (2000) a exigência e a responsividade parecem favorecer diferentes aspectos do desenvolvimento tidos como positivos, sugerindo que um nível elevado destas duas categorias por parte dos pais estaria relacionado a uma maior adequação comportamental dos filhos. Na delimitação do presente trabalho, optou-se por focar a dimensão responsividade parental.

Com o intuito de auxiliar os pais na difícil tarefa de educar, diversas escolas e principalmente pré-escolas têm oferecido aos pais de seus alunos palestras com pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais. Os pais, por seu turno, têm recorrido com frequência à literatura de auto-ajuda para aliviar suas inquietações. A efetividade destas estratégias na modificação do padrão interacional entre pais e filhos, entretanto, é questionável. Após assistir atentamente a uma palestra bem elaborada ou ler um bom livro, os pais podem saber exatamente o que eles deveriam fazer para serem considerados “bons pais”; entretanto no momento em que se colocam as contingências os pais continuam sem ter repertório comportamental para lidar com a situação. Sendo assim, no momento em que seu filho faz uma birra no supermercado ou se recusa a comer, por exemplo, a mãe provavelmente vai agir do mesmo modo que agia antes, seja dando à criança aquilo que ela quer (o que fortalece o comportamento inadequado da criança) ou fazendo uso de punição

(o que eleva o nível de ansiedade e não ensina à criança a conduta apropriada). A mudança obtida apenas através de palestras ou leituras é principalmente conceitual, de modo que os pais podem inclusive passar a se ver como “maus pais”, por não serem capazes de pôr em prática aquilo que aprenderam. Intervenções psicológicas com foco no comportamento dos pais podem ser uma alternativa para esta problemática, uma vez que promovem a ampliação do repertório comportamental.

Programas de intervenção em grupos de pais têm sido avaliados por diversos autores atingindo resultados satisfatórios (Almeida, 1997; Chadwick, Momcilovic, Rossiter, Stumbles & Taylor, 2001; Marinho & Silves, 2000; Melo, Silves & Conte, 2000; Moraes & Murari, 2000; Rocha & Brandão, 1997). Contudo grande parte dos programas apresentados é direcionada a pais de crianças com problemas específicos, como a separação dos pais (Almeida, 1997; Moraes & Murari, 2000) ou problemas de aprendizagem (Chadwick et al., 2001). Por outro lado a atuação preventiva, uma tendência atual da psicologia, poderia evitar a instalação ou minimizar estes problemas ao promover uma maior adequação nos padrões de interação pais-filhos. Melo, Silves e Conte (2000) apontam ainda que a prevenção junto aos pais representa uma forma de redução de fatores estressantes presentes no cotidiano das famílias. Programas elaborados para pais de crianças com queixas diversificadas (Marinho & Silves, 2000) também representam uma alternativa de aplicabilidade mais ampla do que aqueles direcionados a queixas específicas.

Independente da clientela (pais de crianças com queixas específicas, queixas diversificadas ou sem queixas), grande parte dos programas de intervenção psicológica para pais apresenta um formato grupal. No entanto Chadwick et al. (2001), ao realizar um estudo comparativo entre a intervenção grupal e a individual a partir de programas com as mesmas características, encontraram uma avaliação mais positiva por parte dos pais na intervenção individual do que na grupal. A verificação do efeito de um programa de

intervenção individual para pais na promoção das práticas parentais merece portanto maior investigação.

CAPÍTULO II

ESTILOS PARENTAIS E PRÁTICAS PARENTAIS

As práticas educativas adotadas por pais e mães têm sido abordadas por diversos autores sob os temas estilos parentais e práticas parentais, encontrando-se na literatura diferentes modelos de classificação. Os de maior importância para o presente estudo serão apresentados a seguir.

Apesar de não ter sido a primeira autora a abordar o tema, Diana Baumrind foi quem impulsionou o estudo de estilos parentais ao descrever 3 estilos, ou “protótipos do controle adulto” (Baumrind, 1966). As denominações e caracterizações propostas por Baumrind são até hoje amplamente utilizadas:

1. Permissivo: tenta comportar-se de maneira não-punitiva, aceitadora e afirmativa na direção dos impulsos da criança, desejos e ações. Consulta os filhos sobre decisões de planejamento e dá explicações para as regras da casa. Faz poucas exigências quanto às responsabilidades em casa e disciplina. Apresenta-se à criança como um recurso para que ela use ao seu gosto. Permite que a criança regule suas próprias atividades na medida do possível, evita o exercício de controle e não a encoraja a obedecer a padrões externamente definidos.
2. Autoritário: tenta modelar, controlar e avaliar o comportamento e atitudes da criança de acordo com um padrão definido de conduta, geralmente um padrão absoluto, motivado teologicamente e formulado por uma autoridade maior. Considera a obediência como uma virtude e aprova medidas punitivas vigorosas, para reprimir a vontade própria em

pontos nos quais as ações ou crenças da criança conflitam com o que ele pensa ser a conduta correta. Aprova manter a criança em seu lugar, restringir sua autonomia e designar responsabilidades da casa, para inculcar respeito pelo trabalho. Considera a preservação da ordem e estrutura tradicional como um fim altamente válido por si mesmo e não encoraja a troca verbal, acreditando que a criança deve tomar sua palavra como o certo.

3. Autoritativo: tenta direcionar as atividades da criança de maneira racional, orientada aos resultados. Encoraja a troca verbal, compartilha com a criança a razão por trás das normas e solicita suas objeções quando ela se recusa a se conformar. Tanto a vontade própria autônoma quanto a conformidade disciplinada são valorizados pelo pai autoritativo. Sendo assim, ele exerce controle firme em pontos de divergência pai-filho, mas não anula a criança com restrições; faz respeitar suas perspectivas como adulto, mas reconhece os interesses individuais da criança. O pai autoritativo considera as qualidades atuais da criança, mas também define padrões para a conduta futura. Ele usa a razão, poder e modelagem e reforçamento para atingir seus objetivos e não baseia suas decisões no consenso de grupo ou nos desejos individuais da criança.

Segundo Brenner e Fox (1999), em 1991 Baumrind acrescentou à sua classificação um quarto estilo parental, denominado “negligente”: pais que são minimamente envolvidos com seus filhos e respondem minimamente tanto às necessidades da criança quanto ao seu comportamento.

Críticas ao modelo de Baumrind têm levado ao crescimento científico. Darling (1999) considera duas questões críticas na compreensão da definição elaborada por Baumrind aos estilos parentais: primeiro, que o modelo pretende descrever variações “normais” no comportamento dos pais, não sendo aplicável a lares abusivos ou negligentes; segundo, que Baumrind considera como papel primário de todos os pais

influenciar, ensinar e controlar seus filhos. Costa, Teixeira e Gomes (2000) colocam que Baumrind enfatizou a autoridade dos pais sobre os filhos, sem considerá-la como uma dimensão contínua. Estudos mais recentes procuram solucionar estes problemas ao propor diferentes critérios para a classificação com base em sub-escalas ou dimensões de práticas parentais, compatíveis com a classificação proposta por Baumrind. A criação de sub-escalas pode aumentar a aplicabilidade do modelo a lares abusivos ou negligentes, uma vez que possibilita o registro de escores desviantes em sub-escalas específicas. Uma outra vantagem da adoção de sub-escalas é a diversificação dos papéis dos pais em mais de uma dimensão, que não apenas o controle. O problema da continuidade também é solucionado pelas sub-escalas, por tratar de níveis de diferentes dimensões e não apenas da presença ou ausência de autoridade.

Um amplo estudo conduzido por Brenner e Fox (1999) apontou critérios para a classificação de práticas parentais, relacionando-as a características sócio-demográficas, frequência de problemas de comportamento relatados pelas mães e ainda às categorias de estilos parentais propostas por Baumrind (1966). Brenner e Fox (1999) avaliaram as práticas parentais de 1056 mães com base em 3 sub-escalas: **disciplina** refere-se às respostas dos pais ao comportamento desafiador dos filhos com punição verbal ou física; **cuidado** compreende comportamentos específicos que promovem um crescimento psicológico da criança; **expectativa** refere-se a expectativas sobre o desenvolvimento do filho. Com base nas avaliações, foram definidos 4 grupos:

Grupo 1. Disciplina baixa a moderada, cuidado baixo e expectativa baixa a moderada: composto por mães com baixo nível de escolaridade e sócio-econômico (mais elevado apenas que as mães do grupo 4) e relato frequente de problemas de comportamento (mais baixo apenas que as mães do grupo 4). Relataram uso mediano de punição verbal e física.

Grupo 2. Disciplina baixa a moderada, cuidado elevado e expectativa elevada: composto por mães mais novas que as do grupo 3. Relacionado ao uso freqüente de cuidado positivo e raramente de punição. Expectativa mais elevada de todas as categorias.

Grupo 3. Disciplina baixa, cuidado elevado e expectativa baixa: associado ao uso freqüente de cuidado positivo e raramente de punição. Expectativa mais baixa de todas as categorias.

Grupo 4. Disciplina elevada a muito elevada, cuidado baixo e expectativa moderada a elevada: grupo composto por mães mais novas, com menor nível de escolaridade e sócio-econômico, menor freqüência de casadas, e relato de maior freqüência de problemas de comportamento em seus filhos. Relataram uso mais freqüente de punição verbal e física de todas as categorias, e tendiam a esperar mais da criança do que ela seria capaz de fazer, de acordo com seu nível de desenvolvimento, embora despendessem relativamente pouco tempo em comportamentos de cuidado positivo, como ler para o filho.

O grupo 2 foi relacionado por Brenner e Fox (1999) ao estilo parental autoritativo de Baumrind, o grupo 3 ao estilo parental permissivo e o grupo 4 ao autoritário. Segundo os autores, por uma limitação metodológica (técnica de amostragem e métodos estatísticos) não foi possível formar um grupo que correspondesse ao estilo parental negligente, que seria aquele com escores baixos nas 3 escalas (disciplina, cuidado e expectativa). A escala de expectativa mostrou ser de uma natureza bipolar, ou seja, tanto o escore muito elevado nesta escala quanto o escore muito baixo podem indicar um problema no manejo do comportamento da criança. Os autores assinalam que expectativas muito elevadas podem resultar tanto em encorajamento como em excessiva pressão; expectativas muito baixas

podem estar associadas a “dar espaço” para a aprendizagem da criança ou à falta de envolvimento dos pais.

Outro critério de classificação foi proposto por Maccoby e Martin (1983). As autoras consideraram duas dimensões fundamentais nas práticas educativas dos pais: a **exigência** e a **responsividade**. A primeira consiste de atitudes que buscam controlar o comportamento dos filhos, impondo-lhes limites e estabelecendo regras, enquanto a segunda visa favorecer o desenvolvimento da autonomia e da auto-afirmação dos filhos através de atitudes compreensivas de apoio emocional e bi-direcionalidade na comunicação. Para melhor compreensão da classificação proposta, construiu-se um gráfico explicativo, que pode ser visualizado na figura 1.

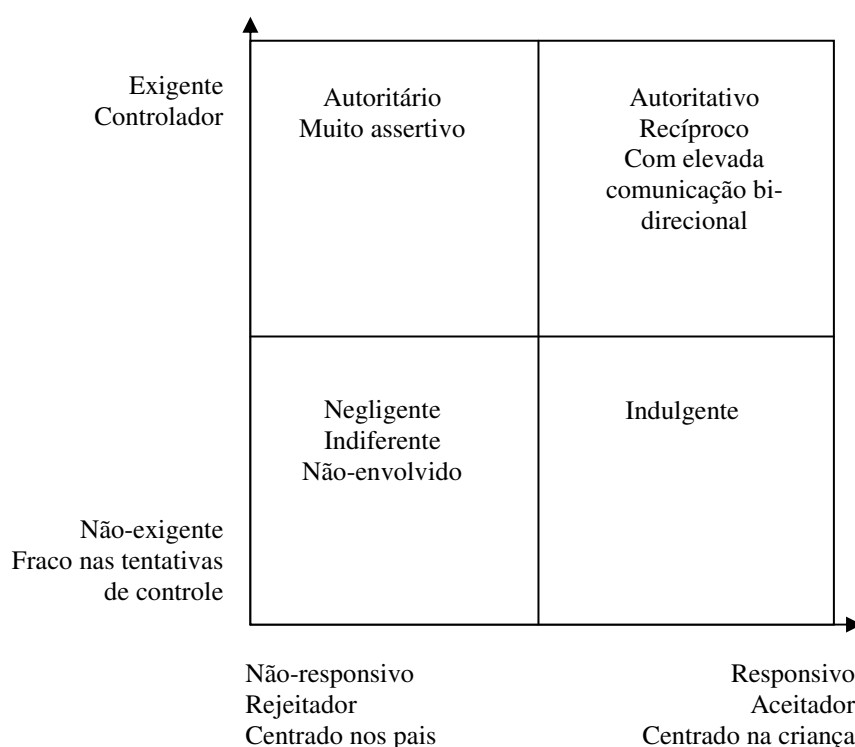


Figura 1: Esquema explicativo da classificação bi-dimensional de padrões parentais proposta por Maccoby e Martin (1983).

Conforme mostra a figura 1, a combinação das duas dimensões, responsividade e exigência, resulta em quatro estilos parentais: elevada responsividade e exigência classifica

os pais como autoritativos; baixa responsividade e exigência caracterizam pais negligentes; elevada responsividade e baixa exigência, pais indulgentes; e elevada exigência e baixa responsividade, pais autoritários. Uma comparação entre os modelos de Baumrind (1966), Brenner e Fox (1999), Darling (1999) e de Maccoby e Martin (1983) pode ser visualizada na tabela 1.

Tabela 1: Quadro comparativo das classificações de estilos parentais de Baumrind (1966); Maccoby e Martin (1983); Brenner e Fox (1999) e Darling (1999).

	Baumrind	Maccoby e Martin	Brenner e Fox	Darling
Categorias	Permissivo	Indulgente	Grupo 3 (permissivo)	Indulgente
	Autoritário	Autoritário	Grupo 4 (autoritário)	Autoritário
	Autoritativo	Autoritativo	Grupo 2 (autoritativo)	Autoritativo
		Negligente	Negligente	Não-envolvido
Dimensões		Responsividade	Cuidado	Responsividade
		Exigência	Disciplina	Controle comportamental
			Expectativa	Controle psicológico

Quanto às categorias de estilos parentais, constatam-se poucas diferenças entre os autores. São as dimensões propostas que apresentam diferenças significativas.

Comparando-se as dimensões propostas nota-se que a escala de **expectativa** de Brenner e Fox não apresenta correspondência direta com nenhuma das dimensões de Maccoby e Martin nem de Darling, mas por sua natureza “bipolar” pode indicar diferentes práticas parentais dependendo dos níveis de responsividade e exigência associados. A escala de **cuidado** (comportamentos específicos que promovem o crescimento psicológico da criança), pode ser relacionada à dimensão **responsividade**. Já a escala de disciplina não encontra correspondência com a dimensão exigência, pois a **disciplina** envolve respostas dos pais ao comportamento desafiador dos filhos com punição verbal ou física, o que segundo todas as classificações citadas deve ocorrer com baixa frequência para que um pai seja considerado autoritativo. No entanto, segundo Maccoby e Martin, o pai autoritativo possui alto nível de **exigência**; logo, a escala disciplina e a dimensão exigência envolvem práticas parentais diferentes. Esta diferença entre a escala de disciplina proposta por

Brenner e Fox e a dimensão exigência proposta por Maccoby e Martin sugere a necessidade de se definir uma terceira dimensão (além da responsividade e da exigência) para a classificação dos estilos parentais.

Darling (1999), partindo do modelo proposto por Maccoby e Martin (1983), considera que uma terceira dimensão seria o **controle psicológico** (que inclui práticas parentais de indução de culpa, retirada de afeto ou humilhação): tanto os pais autoritários quanto os autoritativos têm elevada exigência e esperam que seus filhos se comportem apropriadamente e obedeçam às regras dos pais (controle comportamental); pais autoritários, no entanto, também esperam que seus filhos aceitem seus julgamentos, valores e objetivos sem questionar, enquanto pais autoritativos são mais abertos à troca com a criança e dão mais explicações. Ou seja, embora tanto os pais autoritativos quanto os autoritários tenham controle comportamental elevado, o controle psicológico dos pais autoritativos é baixo, enquanto o dos autoritários é elevado. O controle psicológico proposto por Darling assemelha-se, portanto, à escala de disciplina proposta por Brenner e Fox (1999).

Costa, Teixeira e Gomes (2000) também sugerem a subdivisão da dimensão exigência em duas facetas: o controle explícito (tentativas de regular o comportamento) e mecanismos de monitoramento implícitos na relação (monitoração do comportamento dos filhos sem controle ostensivo). Os autores chegaram a esta conclusão através da aplicação de duas escalas de avaliação de responsividade e exigência dos pais em 378 adolescentes de Porto Alegre. Vale ressaltar que esta subdivisão proposta por Costa, Teixeira e Gomes não coincide com as dimensões propostas por Darling (1999).

A comparação do modelo de Maccoby e Martin (1983) com os de outros autores mostra que a dimensão responsividade, tal como foi proposta por Maccoby e Martin, tem

sido validada por outros estudos, enquanto a dimensão exigência tem apresentado inconsistências, requerendo outras pesquisas que aperfeiçoem sua definição.

Embora os termos “estilos parentais” e “práticas parentais” tenham sido usados quase que indistintamente no presente trabalho, uma distinção entre eles é apontada na literatura. Darling & Steinberg (1993) consideram que os estilos parentais são complexos estáveis de atitudes e crenças, que constituem o contexto no qual ocorrem os comportamentos dos pais, enquanto as práticas parentais são os comportamentos específicos efetivamente emitidos pelos pais. Um estilo parental autoritário pode envolver, por exemplo, atitudes ameaçadoras e agressivas e a crença da mãe de que os filhos precisam ter medo dos pais para respeitá-los; as práticas parentais desta mesma mãe possivelmente envolveriam agressões físicas e/ou verbais não necessariamente contingentes a comportamentos inadequados da criança.

Em uma perspectiva behaviorista radical, tal distinção perde força, uma vez que os comportamentos encobertos (atitudes e crenças) diferem dos abertos (práticas parentais) apenas pela questão de acessibilidade. Ou seja, a distinção entre estilos parentais e práticas parentais estaria primordialmente no fato dos estilos parentais serem de acesso mais difícil, enquanto que as práticas parentais seriam passíveis de acesso através de observação.

O conceito de práticas parentais mostra-se portanto mais apropriado a este estudo, uma vez que é possível ter acesso a comportamentos efetivamente emitidos pelos pais através de observação. Já os estilos parentais, como complexos estáveis de atitudes e crenças, não podem ser diretamente observados, de modo que as pesquisas de estilos parentais têm se utilizado de inventários. A aplicação de inventários em pais sobre estilos parentais é uma técnica questionável, pois os pais freqüentemente respondem aquilo que deles pensam que deveriam fazer, e não o que realmente fazem. Quando os filhos são adolescentes, uma boa alternativa é pedir aos filhos que respondam ao inventário. Ainda

assim permanece o problema da escassez de inventários padronizados para a população brasileira. Quando os filhos são pequenos e não podem responder a inventários, as práticas parentais podem ser estudadas com maior fidedignidade do que os estilos parentais.

CAPÍTULO III

PRÁTICAS PARENTAIS E COMPORTAMENTO INFANTIL

As relações entre as práticas parentais e o comportamento da criança têm sido alvo de muitos estudos na psicologia. Já em 1966, Baumrind, através de extensa pesquisa bibliográfica, sistematizou sete categorias de práticas parentais de controle e levantou associações entre estas dimensões e o comportamento dos filhos. As dimensões propostas na meta-análise de Baumrind, as principais associações encontradas e algumas interpretações feitas pela autora são citadas a seguir:

1. Práticas disciplinares punitivas: mais freqüentes em grupos delinqüentes, agressivos ou com problemas de conduta; para meninos, relacionadas a passividade e dependência sobre os pares passando a agressão ou hostilidade; para meninas, relacionadas a passividade e dependência.

Baumrind (1966) ressalta a diferença entre formas particulares de punição: a punição que é severa, injusta, fora de hora e administrada por um pai não amoroso é provavelmente nociva, tanto quanto inefetiva. Do mesmo modo, a punição branda, por um pai amado e respeitado pode não ter efeitos nocivos. Ela pode ter, assim como outros usos diretos do poder, efeitos colaterais benéficos, tais como: a) restabelecimento mais rápido do envolvimento afetivo dos dois lados após o desligamento; b) alta resistência a desvios similares por irmãos que têm experiência vicária da punição; c) imitação do pai agressivo resultando em comportamento pró-social assertivo; d) redução das reações de culpa à

transgressão; e) aumento da capacidade da criança de suportar a punição para um fim desejado.

2. Utilização de retirada de amor (como forma de punição): relacionada a dependência, mas também a elevada consciência quando a mãe é calorosa (*warm*). Não apresenta correlação com a agressividade, mas com comportamento desafiador-opositivo.
3. Oferecimento de explicações e encorajamento da troca X manutenção rígida de distinção de *status*: mais freqüente em grupos não delinquentes. A democracia e igualitarismo foram relacionados a agressividade, liderança, crueldade, comportamento destemido, espirituoso, positivo, feliz e amigável. O uso de argumentação é menor em grupos agressivos ou delinquentes do que no controle. A rigidez está relacionada à hostilidade encoberta. A comunicação é maior em grupos maduros do que em grupos imaturos ou alienados.
4. Demandas ou exigências para responsabilidades da casa, comportamento disciplinado, responsável e bem-sucedido: menores no grupo delincente, agressivo ou hostil do que no controle.

Baumrind (1966) observa que a autoridade injusta, restritiva e subjetiva está relacionada na criança com afeto negativo, desunião e rebeldia, o que não ocorre com a autoridade racional, afetiva e direcionada.

5. Restrição X permissão da autonomia: o controle (punição física, restrição de privilégios, ameaça) é maior no grupo delincente do que na população em geral; meninos mais hostis ou recebem controle excessivo ou deficiente. A supervisão é menor em grupos delinquentes ou hostis. Tanto a restritividade¹ dos pais quanto a permissividade para agressão direcionada são mais elevadas em grupos agressivos ou hostis.

¹ Do inglês, *restrictiveness*, significando a extensão em que os pais restringem o comportamento da criança.

Segundo Baumrind, o pai controlador que é afetivo, compreensivo e dá autonomia gera menos passividade (e menos rebeldia) do que o pai controlador que é frio e restritivo, em função dos tipos de comportamentos que ele reforça e apresenta como modelo. A autora ressalta que nenhuma predição pode ser feita a partir das variáveis denominadas “restritividade” ou “autonomia”, enquanto não se conhecer a sua correlação com outras variáveis dos pais, especialmente a hostilidade: quando a restritividade apresenta correlação positiva com a hostilidade, é geradora de passividade, dependência, isolamento social e hostilidade passiva; já quando é sinônimo de envolvimento, apresenta correlação negativa com comportamento anti-social.

A permissividade, por outro lado, aumenta a incidência de um comportamento não aceito. A “não ação” do pai diante do comportamento da criança significa para ela aprovação e não neutralidade, de acordo com a interpretação de Baumrind. O não fornecimento de recompensa (como uma tentativa de extinção) pode ser menos efetivo que a punição como meio de alterar certos comportamentos diante das condições prevalentes no ambiente familiar, uma vez que a própria presença da mãe pode atuar como um reforçador, e muitos comportamentos indesejáveis da criança têm reforçadores intrínsecos.

6. Utilização de elevada X baixa asserção de poder: a asserção de poder inicial apresenta correlação com resistência da criança à professora em lares de classe média; asserção de poder reativa tem correlação com assertividade e resistência a ser dominado na população em geral e com hostilidade em jovens de classe trabalhadora.
7. Controle firme X relaxado: o controle pelos pais apresenta correlação negativa com brigas, resistência e desobediência dos filhos. A disciplina firme mas delicada é mais freqüente em grupo não delinqüente. Filhos de pais com disciplina permissiva apresentam maior independência e socialização do que os filhos de pais com disciplina rigorosa. A firmeza está associada com o desenvolvimento da consciência. A

consistência da disciplina caracteriza pais de crianças menos hostis; o controle dos pais é maior em grupo maduro (auto-afirmativo e autoconfiante) do que em grupo imaturo.

Combatendo uma idéia bastante difundida no senso comum, Baumrind afirma que apesar de todos os pais autoritários serem controladores, nem todos os pais controladores são autoritários. A diferença fundamental está entre o controle firme (associado com explicações e encorajamento da independência), e o controle repressivo, que restringe a autonomia.

A criança cujos pais exercem controle autoritativo pode argumentar e testar os limites, mas, segundo Baumrind, está fundamentalmente satisfeita com a relação com seus pais, e não revoltada; sendo assim, tende a se conformar com os padrões dos pais. Empenhos intelectuais, que requerem esforços solitários, sem preocupação com a aprovação social, ou exigem uma rejeição revolucionária das premissas estabelecidas por autoridades anteriores, podem ser iniciados com menor frequência por crianças que aprenderam a confiar e depender da sabedoria de seus pais, a buscar sua aprovação e a aceitar sua autoridade. A relação próxima com pais exigentes provê um desenvolvimento cognitivo diferente daquele obtido tendo-se a liberdade para experimentar por conta própria. Baumrind coloca que os procedimentos educacionais que geram competência, saúde mental e otimismo podem não ser os mesmos que originam celebridades.

Segundo Baumrind (1966), o modelo autoritativo é caracterizado por apresentar baixas as dimensões “práticas disciplinares punitivas” e “utilização de retirada de amor”; elevadas “oferecimento de explicações e encorajamento da troca” e “controle firme”; e moderadas “demandas ou exigências para responsabilidades da casa, comportamento disciplinado, responsável e bem-sucedido”, “restrição da autonomia” e “utilização de elevada asserção de poder”. Ou seja, o estilo parental autoritativo é associado às seguintes características dos filhos: menores níveis de agressividade, delinquência, dependência,

passividade, comportamento desafiador-opositivo e hostilidade; maiores níveis de destemor, liderança, maturidade, consciência. O controle autoritativo pode gerar a conformidade responsável com os padrões do grupo, sem a perda da autonomia individual ou auto-assertividade.

Além de Baumrind outros autores descrevem a maior adequação deste estilo parental (Maccoby e Martin, 1983; Brenner e Fox, 1999; Darling, 1999; Costa, Teixeira e Gomes, 2000). Segundo Darling (1999) filhos de pais autoritativos são mais competentes instrumental e socialmente, enquanto filhos de pais negligentes apresentam desempenho mais pobre em todas as áreas.

Diversos autores observam ainda que as dimensões exigência e responsividade favorecem diferentes aspectos do desenvolvimento tidos como positivos (Maccoby e Martin, 1983; Darling, 1999; Costa, Teixeira e Gomes, 2000). Segundo Darling (1999) a responsividade é preditora de competência social e funcionamento psico-social, enquanto a exigência está associada à competência instrumental e controle comportamental, indicando que filhos de famílias autoritárias tendem a desempenhar-se moderadamente bem na escola e não se envolverem em problemas de comportamento, mas ter habilidades sociais mais pobres, auto-estima mais baixa e mais altos níveis de depressão. Já crianças e adolescentes de lares indulgentes (permissivos) são mais propensos a se envolver em problemas de comportamento e ter pior desempenho na escola, mas têm auto-estima mais elevada, melhores habilidades sociais e níveis mais baixos de depressão.

Ao se pensar no desenvolvimento infantil, no entanto, percebe-se que ele não consiste da soma de vários aspectos isolados, mas é um processo de constante interação entre organismo e ambiente no qual todos os aspectos estão integrados. Ou seja, o organismo se desenvolve como um todo e não em aspectos isolados, de modo que tanto

uma alteração na responsividade quanto na exigência afeta ambos os aspectos: competência social e instrumental.

Esta integração é evidenciada tomando-se por exemplo o comportamento anti-social.

O modelo explicativo de Patterson, Reid e Dishion (2002) para o desenvolvimento do comportamento anti-social localiza o início do processo no momento em que os pais falham em confrontos disciplinares com a criança, aumentando a troca coercitiva entre os membros da família.

A criança aprende que seus próprios comportamentos aversivos suprimem o comportamento aversivo de outros familiares e pode também produzir diretamente reforçadores positivos. (...) Acreditamos que as práticas parentais ineficazes são o determinante primário (embora não o único). Para as crianças menores, essa ineficácia parece ser o determinante principal, e o temperamento da própria criança é um determinante secundário (Bates & Bayles, 1988). Para o adolescente, a combinação de disciplina ineficaz com a falta de monitoramento por parte dos pais, parece caracterizar o processo coercitivo no lar. (Patterson et al., 2002, p.10)

Disciplina ineficaz consiste em “repreender e resmungar sobre problemas relativamente triviais, e ameaçar com punições sem cumprir a ameaça” (Patterson et al., 2002, p.10); já a falta de monitoramento consiste nos pais freqüentemente não saberem onde ou com quem a criança está, o que está fazendo ou quando voltará para casa. Outras 3 habilidades de gerenciamento familiar associadas são: reforço positivo contingente; resolução de problemas e envolvimento dos pais (Patterson et al., 2002).

Kilgore, Snyder e Lentz (2000) investigaram a contribuição da disciplina parental, monitoramento parental e risco escolar para o estabelecimento precoce de problemas de conduta em crianças afro-americanas. Os autores encontraram uma associação da disciplina inconsistente e coercitiva com os problemas de conduta da criança, confirmando dados obtidos por Paterson, Reid e Dishion (1992). Kilgore et al. ainda encontraram que o risco escolar está diretamente relacionado ao monitoramento parental na escolha da escola. Pais que eram menos adeptos do monitoramento tinham maior probabilidade de expor seus

filhos a um contexto escolar com elevado número de colegas que modelam, evocam e reforçam a agressão e problemas de conduta.

Como a monitoria é essencial na prevenção de problemas de comportamento, é importante distingui-la da “supervisão estressante”. Gomide (no prelo) define esta prática educativa como uma fiscalização ou vigilância exagerada dos pais com relação aos filhos. O resultado da supervisão estressante é que os filhos passam a burlar a fiscalização para terem um pouco de privacidade, os pais ficam cada vez mais desconfiados e frustrados. A manutenção deste quadro pode levar a uma escalada de trocas coercitivas que culmina no comportamento anti-social. O efeito da supervisão estressante, portanto, é o oposto daquele obtido pela monitoria positiva.

Para exercer a monitoria positiva é necessário que os pais sejam responsivos (para saber onde ou com quem a criança está é preciso haver troca, diálogo). No caso do desenvolvimento do comportamento anti-social, que está relacionado essencialmente à competência social, mas também à instrumental, é fundamental o controle comportamental dos pais ligado diretamente à dimensão exigência (disciplina eficaz e monitoramento), mas também à dimensão responsividade (monitoramento). Ou seja, apesar do controle comportamental estar mais diretamente ligado à exigência, a responsividade também exerce um papel fundamental neste tipo de controle.

Outra relação entre responsividade e controle comportamental é apontada por Conte (1997), ao analisar o tipo de relação estabelecida entre pais e filhos que favorecem a ocorrência de comportamento anti-social. A autora observa que a rejeição, definida como “ausência de calor, afeição ou amor, falta de interesse e de preocupação pelo bem estar da criança e expressões abertas de hostilidade e de antipatia”, apresenta importante correlação com o comportamento anti-social, mesmo quando as práticas disciplinares e de monitoria

dos pais foram modificadas. A autora relaciona ainda condutas paternas que segundo a literatura seriam favoráveis ao desenvolvimento dos jovens:

- Suporte parental (uma condução calorosa, com demonstração de aceitação da criança, a sua valorização pessoal e o apoio às suas iniciativas);
- Encorajamento ao desenvolvimento de competência social;
- Ocorrência freqüente de interações mais positivas do que aversivas;
- Expressão freqüente de afeto positivo;
- Fortalecimento da identificação dos jovens com seus pais, quando são modelos apropriados;
- Apoio ao desenvolvimento da autonomia (capacidade de fazer escolhas e promover a auto-direção);
- Uso de métodos mais racionais e verbais de disciplina, do que os físicos;
- Minimização de brigas e agressão entre os familiares. (Conte, 1997, p.167)

Estas condutas paternas parecem estar mais relacionadas à dimensão de responsividade proposta por Maccoby e Martin (1983) do que à dimensão exigência.

Até este ponto, falou-se da influência que o estilo parental exerce sobre o comportamento da criança; mas por outro lado, o próprio comportamento da criança, ou a percepção que os pais têm dele também parece afetar o estilo parental. Rubin, Nelson, Hastings e Asendorpf (1999) investigaram as relações longitudinais entre a inibição ou excesso de cautela social das crianças e as crenças dos pais sobre como socializar melhor seus filhos. Os dados obtidos pelos autores indicaram que a percepção parental da timidez foi preditora de uma diminuição no encorajamento parental para a independência em idade posterior. Ou seja, pais que percebiam seu filho como tímido aos 2 anos de idade davam preferência a estratégias de socialização que limitavam as oportunidades de desenvolvimento da independência da criança aos 4 anos; enquanto aqueles que não percebiam seus filhos como tímidos aos 2 anos, relatavam com maior freqüência deixar que a própria criança tomasse suas decisões e resolvesse seus problemas aos 4 anos de idade.

Conte (1997) atribui as diferenças entre as práticas educativas adotadas por pais a diversos fatores, tais como: a experiência anterior do pai em sua família de origem; a

irritabilidade pessoal decorrente de estresse atual ou de vida crônica estressante; as características peculiares da criança ao nascer, que passam a ter um papel importante quando os pais não têm uma rede de apoio (familiares, amigos e serviços comunitários que os ajudem) ou devido aos perfis comportamentais dos próprios pais.

Sanders e Dadds (1993) relacionam 5 fatores de risco para problemas entre pais e filhos: características da criança; características dos pais; problemas interacionais; problemas no ambiente familiar; e fatores sócio-econômicos. A tabela 2 apresenta uma descrição de cada um dos fatores.

Tabela 2: Fatores de risco para problemas pais-filhos.

Fator de Risco	Descrição
Características da criança	Predisposição herdada para psicopatologia, temperamento irritável, problemas de aprendizagem, linguagem e déficit de atenção, problemas de habilidades sociais, problemas de saúde, habilidades pobres de solução de problemas.
Características dos pais	Habilidades educativas pobres, baixa autoconfiança, baixa satisfação e eficácia no papel parental, habilidade pobre de solução de problemas, baixos níveis de tolerância, problemas no controle da raiva e dos impulsos, problemas de saúde física e mental, problemas conjugais, isolamento social, falta de precisão na observação e classificação do comportamento da criança.
Problemas interacionais	Uso inefetivo de instruções (excessivas, vagas, inadequadas ao nível de desenvolvimento da criança, tom de voz aversivo), falha em reforçar o comportamento apropriado da criança, punição utilizada impulsivamente, imprevisivelmente, muito raramente, ou formas de punição muito severas, uso freqüente de crítica e sarcasmo, falta de expressão de afeto.
Problemas no ambiente familiar	Problemas com regras domésticas (muito poucas, excessivas, vagas ou inapropriadas), esquemas desorganizados e caóticos, poucas atividades estimulantes disponíveis para a criança, falta de espaço, privacidade ou silêncio, divisão injusta do trabalho, poucas oportunidades para discussões e soluções de problemas.
Fatores sócio-econômicos	Falta de apoio social de amigos e família, interferência da família extensa, inadequação da ajuda no cuidado da criança, problemas de locomoção, desemprego e pobreza, falta de serviços médicos e psicológicos, superpopulação ou isolamento.

Nota. Por M. R. Sanders e M. R Dadds, 1993, Behavioral Family Intervention. Boston: Allyn & Bacon.

Pode-se destacar a importância da interação entre os diversos fatores, ou seja, nenhum fator isolado pode ser considerado responsável pelo relacionamento pais-filhos,

mas esta é uma relação construída na interação de variáveis da criança, dos pais, interacionais, familiares e sociais.

Esta visão interacional do desenvolvimento é uma tendência na psicologia atual. Rodrigues (1999) considera que uma inovação importante na psicologia do desenvolvimento foi a “mudança de enfoque da criança, enquanto unidade de investigação, para as relações da criança com os outros (adultos e crianças), considerando-se também as influências recíprocas dessas relações” (Rodrigues, 1999, p. 60).

Rocha e Brandão (1997) também defendem que a análise focada nas características infantis ceda espaço a uma análise do contexto de interação familiar, considerando as evidências na literatura de que a conduta da criança (adequada ou não) remonta às interações vivenciadas no âmbito familiar. Sanders e Dadds (1993) ressaltam, no entanto, que não é necessário assumir ou demonstrar uma relação causal entre as variáveis de interação familiar e os problemas da criança como um pré-requisito para a adoção de uma abordagem de intervenção baseada na família. Encarar os pais como promotores do desenvolvimento de novas habilidades comportamentais pode trazer resultados clínicos importantes. Ou seja, não importa se a “causa” dos problemas da criança são os pais. Não é necessário atribuir relação causal para a implementação de um programa de intervenção familiar. Os pais, independente da origem do problema, podem ser fatores importantes na sua reabilitação.

CAPÍTULO IV

RESPONSIVIDADE E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

O termo responsividade tem sido utilizado em diferentes abordagens teóricas. Maccoby e Martin (1983) ressaltam que os primeiros estudos que consideraram a bidimensionalidade das práticas parentais não definiram a responsividade como uma dimensão, mas o “acolhimento caloroso” (*warmth*). Este conceito, segundo os autores, era fracamente relacionado às teorias que os guiaram, tanto quando os autores referiam-se à teoria psicanalítica quanto quando referiam-se à teoria da aprendizagem social. Trabalhando a partir da teoria da aprendizagem social e de estudos etológicos, baseados em dados observacionais e de entrevistas, Maccoby e Martin chegaram ao conceito de responsividade como uma das dimensões das práticas parentais.

Por ser um termo amplamente utilizado, e nem sempre embasado teoricamente, faz-se necessário neste ponto definir o termo responsividade com base na abordagem em que se baseia este trabalho, ou seja, na análise do comportamento.

Nos maiores dicionários da língua portuguesa o termo “responsividade” não é relacionado. No Novo Dicionário da Língua Portuguesa encontra-se o verbete “responsivo”, com as seguintes definições: “1. Que contém resposta. 2. Que responde.” (Ferreira, 1986, p. 1496). As mesmas definições são fornecidas por Houaiss e Villar (2001). Considerando estas definições, é recomendável iniciar pelo conceito behaviorista de resposta. Apesar do termo “resposta” ser amplamente utilizado na análise do comportamento, seu significado precisa ser cuidadosamente analisado à luz de sua história.

A utilização do termo na análise do comportamento remonta a um de seus antecedentes. O fisiólogo Pavlov utilizou o termo resposta no início do século XX, ao desenvolver a teoria dos reflexos condicionados, que exerceu grande influência na origem do pensamento behaviorista. Para Pavlov (1974), uma resposta tinha uma ligação necessária com um estímulo antecedente, uma relação do tipo causa-efeito. O Behaviorismo Metodológico de J. B. Watson incorporou estas noções de estímulo e resposta, considerando que todo comportamento (humano ou animal) seria uma resposta provocada pela ação do ambiente (estímulo).

De 1913 (ano de publicação do Manifesto Behaviorista) para cá o conceito de resposta sofreu modificações. Atualmente a análise do comportamento que toma por base a filosofia behaviorista radical, proposta por Skinner, tem um conceito diferente de comportamento e portanto não considera os termos comportamento e resposta como sinônimos. A partir daqui analisar-se-á o termo resposta com base no conceito behaviorista radical de comportamento.

Skinner (1993; 1978) considera o conceito de comportamento como relação entre organismo e ambiente. Diferente das relações causa-efeito analisadas por Pavlov e Watson, o comportamento para Skinner consiste de uma relação dialética, que é ilustrada na primeira frase de seu livro *Comportamento Verbal*: “Os homens agem sobre o mundo, modificam-no e, por sua vez, são modificados pelas conseqüências de sua ação” (Skinner, 1978, p.15). Este conceito não pode ser aplicado ao termo resposta, que sugere uma relação direta com um antecedente.

No entanto, para se analisar esta relação dialética entre homem e ambiente, é necessário proceder recortes da realidade. Definindo-se uma unidade comportamental específica, pode-se analisá-la em termos das relações estabelecidas com as variáveis

ambientais das quais ela é função. Estas relações podem ser de dois tipos, segundo o behaviorismo radical:

- a) conseqüências seletivas, que ocorrem após um comportamento e modificam a probabilidade futura de ocorrerem comportamentos equivalentes, isto é, da mesma classe;
- b) contextos que estabelecem a ocasião para o comportamento ser afetado por suas conseqüências (e que portanto ocorreriam antes do comportamento) e que igualmente afetariam a probabilidade futura desse comportamento. (Matos, 1995, p.33).

Pode-se considerar, portanto, que o organismo que comporta-se de acordo com o contexto antecedente (segundo tipo de relação descrita por Matos) está “respondendo” a este ambiente. Um exemplo deste tipo de relação ocorre quando a mãe diz: “Hora de dormir” – ao filho que assiste televisão. A criança pode “responder” a este contexto de formas diferentes: pode desligar a televisão e ir deitar-se, pode gritar “não”, pode sair correndo, ou fazer muitas outras coisas. A criança não estaria respondendo a este contexto se continuasse assistindo televisão, ou seja, se o contexto não afetasse a probabilidade futura do comportamento.

A responsividade para a análise do comportamento, portanto, só pode ser definida a partir da especificação de uma unidade comportamental e de um contexto ao qual este comportamento pode responder ou não, ou seja, pode ser ou não responsivo.

A diferença essencial colocada por Maccoby e Martin (1983) entre os conceitos de responsividade e de “acolhimento caloroso” está em que o primeiro envolve a relação de contingência do comportamento dos pais com o comportamento prévio da criança, enquanto o segundo envolve afeto e elogios, sejam contingentes ao comportamento da criança, sejam dados no impulso dos pais independente do comportamento, sinais ou estado da criança.

Definido o conceito de responsividade a ser adotado neste trabalho, as 7 categorias de comportamentos dos pais sistematizadas por Baumrind (1966) relacionadas no capítulo III podem ser analisadas da seguinte forma:

1. Práticas disciplinares punitivas: podem indicar responsividade se forem contingentes e contíguas ao comportamento da criança. Por exemplo, o pai que grita com o filho após este ter batido no irmão mais novo está sendo responsivo; já aquele que leva uma bronca do chefe, chega em casa e grita com o filho, não está respondendo ao comportamento do filho, mas apenas ao do chefe.
2. Utilização de retirada de amor (como forma de punição): do mesmo modo que as práticas disciplinares punitivas, a retirada de amor indica responsividade se for contingente e contígua ao comportamento da criança.
3. Oferecimento de explicações e encorajamento da troca X manutenção rígida de distinção de *status*: para oferecer explicações é necessário estar atento às necessidades da criança; o pai que não é responsivo não oferece explicações à criança até por não saber de que explicações a criança precisa. Pais que são mais responsivos oferecem mais explicações e encorajam as trocas com a criança, uma vez que agem de acordo com o comportamento dela.
4. Demandas ou exigências para responsabilidades da casa, comportamento disciplinado, responsável e desempenho: esta categoria não tem relação direta com a responsividade, mas pode-se pensar que pais que respondem ao comportamento da criança tenham demandas ou exigências adequadas à capacidade mostrada pela criança, sem serem excessivamente exigentes ou relapsos.
5. Restrição X permissão da autonomia: pais que respondem ao comportamento da criança restringem a autonomia da criança em função do comportamento da própria criança, em vez de fazê-lo em função de variáveis externas (que podem representar perigos reais à criança). Em consequência, pais responsivos apresentariam níveis de restritividade mais baixos do que os não responsivos. A permissividade pode ser moderada ou elevada dependendo dos níveis de exigência associados.

6. Utilização de elevada X baixa asserção de poder: a responsividade está relacionada a asserção de poder baixa a moderada. Pais responsivos consideram os argumentos da criança, o que seria incompatível com elevada asserção de poder. A asserção de poder pode ser baixa ou moderada dependendo dos níveis de exigência associados.
7. Controle firme X relaxado: não tem relação com a responsividade, estando diretamente relacionado à exigência. Pais responsivos ao comportamento da criança tanto podem exercer controle firme como relaxado.

Landry, Smith, Swank, Assel e Vellet (2001), ao estudar a responsividade parental, compararam duas formas de descrever (e de acessar) a responsividade. Os autores analisaram 360 famílias seguindo dois procedimentos diferentes de descrição da responsividade. Nos dois casos a observação e o registro foram feitos por estudantes especificamente treinados:

1. As mães eram consideradas responsivas se mostravam comportamentos que incluíam aceitação calorosa das necessidades e interesses da criança e se suas respostas eram contíguas e contingentes a estas necessidades. Neste caso o registro foi feito através de duas escalas de 5 pontos (acolhimento caloroso e flexibilidade/ responsividade) preenchidas em amostragem de tempo.
2. Um conjunto mais amplo de comportamentos dos pais foi associado à responsividade: atenção ao foco de interesse da criança (manutenção vs. redirecionamento do foco de atenção); frequência de colocações verbais (estimulação total); reatividade e diretividade parentais; crenças dos pais e características sociais. Neste caso foi utilizado registro de evento, sendo que um novo evento era registrado quando se passavam 3 ou mais segundos entre os comportamentos da mãe.

Os resultados encontrados pelos autores foram semelhantes para as duas formas de avaliação da responsividade: embora algumas mães tenham se utilizado de mais restrições

para interromper seus filhos daquilo que percebem como um comportamento nocivo, e outras tenham sido mais quietas em suas interações em jogo, todas as mães com elevado escore de responsividade compartilharam um conjunto comum de comportamentos que sugeriram elevado grau de presença emocional e envolvimento cuidadoso com seus filhos (Landry et al., 2001).

A primeira forma de descrição proposta, baseada no acolhimento caloroso e flexibilidade/ responsividade, resulta em maior facilidade de acesso, registro e manipulação dos dados. Os critérios adotados por Landry, Smith, Swank, Assel e Vellet (2001) para avaliação da responsividade em escalas de 5 pontos foram os seguintes: um maior escore de aceitação calorosa era fornecido para maior afeto físico, contato próximo, ritmo apropriado, tom de voz positivo, uso freqüente de elogios e encorajamento e evitação de comentários negativos. Um escore mais elevado de responsividade era dado para pais que eram contíguos e apropriados em suas respostas, mostravam maior sensibilidade e contingência às pistas da criança, aceitavam as necessidades e interesses da criança e apoiavam as necessidades e explorações da criança para a independência.

Percebe-se no trabalho de Landry, Smith, Swank, Assel e Vellet (2001) um conceito de responsividade baseado em duas diretrizes: acolhimento caloroso e flexibilidade/ responsividade. Esta definição difere da proposta por Maccoby e Martin (1983) por incluir condutas afetivas (presença emocional e envolvimento cuidadoso) mesmo quando não são contingentes ao comportamento da criança.

Herbert (1989) também sugere a integração de acolhimento caloroso e responsividade, ao colocar que as necessidades da criança que são potencialmente de risco (se não atendidas consistentemente) são de dois tipos: funções de sobrevivência, como as necessidades de alimento, abrigo e cuidado físico, e funções psicossociais, incluindo as exigências da criança de amor, segurança, atenção, novas experiências, aceitação,

educação, elogio, reconhecimento e o sentimento de “fazer parte de algo” (*belongingness*). Quando se considera que estas funções são necessidades da criança independentemente de seu comportamento, torna-se desnecessário exigir que o comportamento dos pais, ao suprir tais necessidades seja contingente a algum comportamento antecedente da criança para ser considerado responsivo. Ou seja, a própria presença da criança pode ser considerada o contexto que sinaliza a ocasião para a emissão dos comportamentos de cuidado dos pais, e portanto estes comportamentos de acolhimento caloroso podem ser considerados responsivos por ocorrerem na presença da criança.

Considerando o conceito de responsividade a partir da análise do comportamento, a definição de responsividade utilizada neste trabalho incluirá tanto os comportamentos dos pais que apresentam relação de contingência com o comportamento prévio da criança, quanto as demonstrações de acolhimento caloroso dos pais, por considerar-se que estes últimos são comportamentos responsivos pois ocorrem na presença da criança.

O programa de atendimento para pais proposto neste trabalho terá seus resultados analisados em termos de alterações na responsividade dos pais, conforme o conceito aqui definido, por necessidade de delimitação metodológica. Contudo, o delineamento do programa não restringiu-se à responsividade, mas partiu de uma revisão mais ampla de programas de intervenção com pais que será exposta no capítulo V.

CAPÍTULO V

PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO COM PAIS

Com o objetivo de promover habilidades de manejo do comportamento dos filhos, vários programas de atendimento a pais têm sido propostos, em sua maioria programas de natureza grupal.

Rocha e Brandão (1997) propõem uma intervenção junto a pais baseada na análise do comportamento externo e encoberto para identificar as variáveis das quais seu comportamento é função. O objetivo é que o cliente torne-se um observador mais acurado de seu comportamento, tornando-se mais apto a modificá-lo e/ou ampliar seu repertório. A proposta de intervenção é composta de quatro etapas: na primeira, os pais falam sobre os filhos, geralmente atribuindo os problemas a variáveis totalmente alheias ao comportamento dos pais. “São verbalizações que dão oportunidade ao início do processo de modelagem do comportamento verbal relacionado ao falar sobre si mesmo e sobre a importância de seu comportamento na interação com os filhos” (Rocha & Brandão, 1997, p. 142). Numa segunda etapa, os pais falam das interações, gradativamente diminuindo as verbalizações sobre os filhos e aumentando as verbalizações sobre os próprios comportamentos e reconhecendo a influência recíproca entre pais e filhos. Na terceira etapa os pais falam sobre si mesmos como pais e como filhos de seus pais, na sua infância, favorecendo a empatia com relação aos filhos. Na quarta e última etapa, os pais estabelecem novas contingências, através do relato de situações vividas levando à modelagem de análises funcionais destas interações. O processo visa “a discriminação de contingências atuantes sobre seus comportamentos enquanto pais e a discriminação de seus

comportamentos como parte de contingências atuando sobre os comportamentos dos filhos” (Rocha & Brandão, 1997). A proposta das autoras enfatiza o autoconhecimento dos pais, concebendo-o não como um ponto terminal, mas primordial para uma posterior alteração das variáveis das quais o comportamento é função.

Almeida (1997) apresenta uma proposta de intervenção em grupo com pais separados e seus filhos, com os seguintes objetivos: favorecer a adaptação a novas situações; oportunizar a auto-aceitação e o crescimento psicológico individual; favorecer o desenvolvimento de um repertório comportamental que possibilite um melhor relacionamento interpessoal. A proposta envolve a realização de grupos de pais separados e grupos concomitantes com seus filhos. Os resultados obtidos com os pais são: melhora nas condições para resolver dificuldades, elevação da auto-estima e desenvolvimento de laços de solidariedade e companheirismo, além da contribuição para a melhora do relacionamento interpessoal dos filhos e adaptação ao processo de separação vivenciado. Em outro momento, a mesma autora em co-autoria com Murari (Moraes & Murari, 2000) propõe uma intervenção incluindo pais separados e filhos no mesmo grupo. Os principais resultados obtidos consistiram da melhora na comunicação entre pais e filhos e redução na frequência de brigas entre irmãos.

Outro contexto no qual o trabalho junto aos pais tem sido considerado importante é no tratamento de crianças e adolescentes com comportamento anti-social (Conte, 1999; Patterson et al., 2002). Conte (1999) vem desenvolvendo um trabalho com grupo de mães de crianças e adolescentes com comportamento anti-social realizando encontros de 2 horas de duração, nos quais são abordados temas como: empatia, autoconhecimento, o papel dos pais na determinação do comportamento, relaxamento em adultos e crianças, solução de problemas e tomada de decisão, identificação e análise funcional de queixas. O programa não tem número de sessões pré-estabelecido, e tem obtido resultados positivos: as mães

passaram a aceitar mais seus filhos, percebendo não apenas seus comportamentos anti-sociais, mas também os apropriados; quanto aos filhos, notou-se o aumento na frequência de comportamentos pró-sociais e redução na frequência dos anti-sociais.

Marinho e Silveiras (2000) apresentam três formatos distintos de orientação a pais de crianças com queixas diversificadas, todos em situação grupal. O primeiro modelo, denominado “psicoterapia parental”, não tinha duração pré-estabelecida e os temas trabalhados foram propostos pelos próprios membros do grupo. Foram realizadas no total 22 sessões, com os seguintes objetivos: troca de experiências relacionadas à educação de filhos; elaboração e implementação de formas alternativas de enfrentamento dos problemas de comportamento das crianças; tomada de consciência dos próprios sentimentos na situação. Os pais avaliaram positivamente o programa, mas constatou-se um elevado número de faltas e abandonos.

Os resultados obtidos por Marinho e Silveiras (2000) nesse primeiro modelo levaram à elaboração de uma segunda proposta, denominada “orientação parental mais psicoterapia infantil”. Houve ampliação dos objetivos, estruturação mais diretiva que a anterior e a inclusão de intervenção junto aos filhos concomitante ao grupo de pais. Além dos objetivos da proposta anterior, foi estabelecido: orientação para apresentação de condutas específicas, com o reforçamento de comportamentos infantis adequados. No entanto os resultados foram semelhantes aos obtidos no primeiro modelo.

O terceiro modelo proposto por Marinho e Silveiras (2000), “treinamento de pais”, reduziu o número de sessões para 12 e definiu como objetivo a aquisição de conhecimentos sobre princípios de aprendizagem e de habilidades relevantes na interação com crianças. As etapas de intervenção foram: reforço de comportamentos adequados; atenção diferencial para comportamentos inadequados; empatia dos pais com os filhos; identificação dos próprios sentimentos; análise funcional do comportamento inadequado;

elaboração e aplicação de um plano de ação; e 3 temas propostos pelos pais: sexualidade, drogas e religião. Como resultado, 62,5% das famílias obtiveram os resultados esperados e as demais relataram melhora; além disso, os índices de faltas e abandono foram mais baixos do que os dos modelos anteriores.

Melo, Silveiras e Conte (2000) realizaram um trabalho preventivo junto a um grupo de mães de crianças com dificuldades de interação de manifestação esporádica, com pouca intensidade e que não causassem maiores transtornos na família. Diante das dificuldades identificadas nas interações mães-filhos, delimitaram-se pontos a serem abordados em 18 sessões, de forma bastante flexível: observação de comportamento, fornecimento de instruções claras e consistentes, reforçamento diferencial, fatores que afetam os comportamentos dos pais, dentre outros. Após a intervenção, as autoras puderam notar uma melhora nas interações, não só entre a mãe e a criança, mas também entre outros membros da família.

Uma outra modalidade de intervenção preventiva com pais é proposta por Löhr, Sternadt e Silva (2000) como parte de um programa de desenvolvimento de habilidades pró-sociais na infância, que envolve a intervenção em grupo de crianças (de 5 e 6 anos), em grupo de pais e orientação aos professores. O objetivo do grupo de pais é “auxiliar os pais a discriminar relações de contingência presentes na interação social de seus filhos, buscando facilitar à criança a generalização das aprendizagens adquiridas durante as sessões nos grupos de crianças” (Löhr et al., 2000).

Chadwick, Momcilovic, Rossiter, Stumbles e Taylor (2001) realizaram um estudo com 2 modalidades de intervenção com pais de 106 crianças com problemas severos de aprendizagem: uma grupal e uma individual, com objetivos, condução e duração semelhantes. Os objetivos estabelecidos foram: Promover a compreensão analítico-comportamental dos pais sobre o comportamento da criança; fornecer aos pais noções dos

princípios e métodos para ensinar comportamentos apropriados e enfraquecer comportamentos indesejados de forma consistente; aumentar o conhecimento de fatores gerais que influenciam o comportamento da criança. Tanto as intervenções grupais quanto as individuais foram conduzidas pelos mesmos terapeutas e seguiram materiais escritos, que foram entregues aos pais ao final de cada sessão, de forma que o mesmo conteúdo fosse contemplado nas sessões individuais e grupais. Foi definido um número baixo de sessões (5 sessões), com o objetivo de aumentar a adesão dos pais ao programa, contudo durante a aplicação do programa, os terapeutas sentiram a necessidade de estender o programa para 6 ou 7 sessões com algumas famílias.

Os resultados obtidos por Chadwick et al. (2001) sugerem a superioridade das intervenções individuais sobre as grupais. Das famílias às quais foi oferecida intervenção individual 80% aceitaram, enquanto a oferta de intervenção grupal foi aceita apenas por 33,3% das famílias. O índice de abandono também apresentou diferenças significativas entre as duas modalidades de intervenção: enquanto 95,8% das famílias recebendo intervenção individual participaram de no mínimo 5 sessões, nas intervenções grupais apenas 40% das famílias compareceram às 5 sessões. Os pais avaliaram as intervenções de forma positiva: dos que receberam intervenção grupal, 64% consideraram-na útil na compreensão dos problemas de comportamento desafiador de seu filho e auxílio a sentirem-se mais confiantes no seu manejo; dos que receberam intervenção individual, 87% consideraram-na útil na compreensão dos problemas de comportamento desafiador de seu filho e 70% avaliaram como auxiliar no aumento da confiança no seu manejo.

Os resultados obtidos por Chadwick et al. (2001) com relação a mudanças no comportamento da criança também foram significativos: após a intervenção individual um maior número de problemas de comportamento foram avaliados como ocorrendo menos freqüentemente e apresentando menos problemas de manejo do que após as intervenções

em grupo ou do que o grupo sem intervenção. As avaliações no *follow up* de 6 meses, no entanto, não mostraram diferenças significativas entre as duas modalidades de intervenção, indicando que os resultados obtidos pela intervenção individual não foram suficientemente generalizados. Os autores atribuem o impacto limitado das intervenções ao número reduzido de sessões, a inconsistências de abordagem entre família e escola e ao fato de que poucos pais já tinham recebido algum tipo de atenção especializada para os problemas de comportamento da criança antes do estudo, embora 70% apresentassem problemas severos de comportamento na linha de base (25% já haviam consultado um psicólogo clínico, metade destes por apenas uma sessão).

As características de clientela, formato, componentes da intervenção e resultados obtidos pelos programas de intervenção junto a pais encontrados na literatura podem ser visualizados na tabela 3.

Tabela 3: Características de programas de intervenção junto a pais encontrados na literatura.

AUTORES	CLIENTELA	GRUPO/ INDIVIDUAL	SESSÕES	DURAÇÃO	COMPONENTES DA INTERVENÇÃO	ADESAO	RESULTADOS
Rocha & Brandão, 1997	Pais	Grupo de 9 pais (6 mães e 3 pais)	15 sessões semanais.	*	Assuntos considerados importantes pelo terapeuta a cada momento do processo. Etapas: pais falam sobre os filhos; pais falam das interações; pais falam sobre si mesmos; pais estabelecem novas contingências.	*	*
Almeida, 1997	Pais separados (filhos receberam intervenção concomitante)	Grupos de 6 a 10 pais separados, de ambos os sexos	16 encontros semanais e 3 encontros de follow up	90 minutos	Relaxamento, coesão grupal, auto-estima, autoconhecimento, percepção do outro, expressividade emocional, expressão corporal, fortalecimento de decisões pessoais, detecção de auto-regras, desenvolvimento da interação entre os membros e perspectivas mais realísticas quanto a novos relacionamentos.	*	Melhora na resolução de dificuldades, elevação da auto-estima e desenvolvimento de laços de solidariedade e companheirismo. Contribuição nos relacionamentos dos filhos e adaptação à separação
Moraes & Murari, 2000	Pais separados e seus filhos, de 7 a 12 anos.	Grupo de 3 pais (2 mães e 1 pai) e 4 crianças	16 encontros semanais	90 minutos	Compreensão e expressão de sentimentos e emoções relativas ao processo de separação vivenciado; estratégias de tomada de decisão; técnicas de relaxamento, dentre outros.	*	Melhora na comunicação entre pais e filhos, redução na frequência de brigas entre irmãos.
Conte, 1999	Mães de crianças e adolescentes com comportamento anti-social	Grupo de mães	*	120 minutos	Em 12 sessões: empatia, autoconhecimento, o papel dos pais na determinação do comportamento, relaxamento em adultos e crianças, solução de problemas e tomada de decisão, identificação e análise funcional de queixas.	*	Aumento da aceitação pela compreensão do comportamento dos filhos.
Marinho & Silves, 2000	Pais de crianças com queixas diversificadas.	Grupo de 5 mães e 2 pais	22 sessões	90 minutos	Estabelecimento de limites; autoridade e autoritarismo; expressividade emocional; comparação entre filhos; empatia; maneiras de ensinar comportamentos; sexualidade e prevenção ao uso de drogas.	Número elevado de faltas e abandono	Avaliação positiva pelos pais
Marinho & Silves, 2000	Pais de crianças de até 13 anos com queixas diversificadas. (filhos receberam intervenção concomitante)	Grupo de 11 mães e 2 pais	20 sessões semanais	90 minutos	Mais diretivo que o anterior.	Número elevado de faltas e abandono	Avaliação positiva pelos pais
Marinho & Silves, 2000	Pais de crianças de 2 a 6 anos e de 7 a 12 anos, com queixas diversificadas.	1 grupo de 10 (6 mães e 4 pais) e um grupo de 12 (10 mães e 2 pais).	12 sessões semanais	90 minutos	Reforço de comportamentos adequados; atenção diferencial para comportamentos inadequados; empatia dos pais com os filhos; identificação dos próprios sentimentos; análise funcional do comportamento inadequado; elaboração e aplicação de um plano de ação; sexualidade, drogas e religião.	Índices mais baixos de faltas e abandonos	62,5% das famílias obtiveram os resultados esperados, e as demais relataram melhora

Melo et al., 2000	Mães de crianças com dificuldades de interação esporádicas e de intensidade fraca (intervenção concomitante com filhos).	Grupo	18 sessões	*	Observação de comportamento, fornecimento de instruções claras e consistentes, reforçamento diferencial, fatores que afetam o comportamento dos pais, dentre outros.	*	Melhora nas interações entre mães e criança e entre outros membros da família.
Löhr et al., 2000	Pais de crianças de 5 a 6 anos (filhos receberam intervenção concomitante)	Grupo de pais e/ou mães de 5 crianças	10 sessões	90 minutos	Autoconhecimento e auto-estima, discriminação de sentimentos em si e nos outros, relaxamento, comportamento regido por regras e por contingências, resolução de problemas, interação social na escola e na família.	Número elevado de faltas e ocorrência de abandono	Avaliação positiva pelos pais
Chadwick et al., 2001	Pais de crianças de 4 a 11 anos com problemas severos de aprendizagem.	Grupos de 4 a 6 pais	5 sessões semanais	90 a 120 min	Compreensão analítico-comportamental do comportamento da criança; princípios e métodos para ensinar comportamentos apropriados e enfraquecer comportamentos indesejados, e a importância da consistência; fatores gerais que influenciam o comportamento da criança.	Adesão de 40% dos pais	Avaliação positiva por 64% dos pais; não houve mudanças significativas nos problemas de comportamento das crianças.
Chadwick et al., 2001	Pais de crianças de 4 a 11 anos com problemas severos de aprendizagem.	Individual	5 a 7 sessões quinzenais	60 a 120 min	Idêntico ao anterior	Adesão de 95,8% dos pais	Avaliação positiva por 87% dos pais; redução dos problemas de comportamento logo após a intervenção, mas não no follow up de 6 meses.

* Dados não disponíveis

Como se pode observar na tabela 3, dos 11 programas encontrados apenas um é conduzido em situação individual. O número de sessões varia de 22 a 5 sessões, sendo que nos programas com número maior de sessões o número de faltas e abandonos é elevado, ainda que a avaliação que os pais fazem dos programas seja positiva. Este fato sugere que a não adesão ocorra mais por conta do formato do programa do que propriamente do conteúdo abordado. Ressalta-se ainda que o maior índice de adesão dos pais é encontrado na proposta individual de intervenção (95,8%). A duração das sessões é de 90 minutos na grande maioria das intervenções grupais, e a maioria tem periodicidade semanal.

O modelo individual de intervenção proposto por Chadwick et al. (2001) recebeu avaliação positiva pelos pais, obteve elevado nível de adesão e resultou em redução dos problemas de comportamento das crianças após a intervenção. Contudo, o *follow up* de 6 meses não mostrou generalização dos resultados positivos. Esta limitação dos resultados pode ser atribuída a um conjunto de fatores, dentre os quais o número reduzido de sessões (que também parece ter sido responsável pela elevada adesão) e o fato dos filhos dos participantes apresentarem problemas severos de aprendizagem, o que poderia exigir um programa mais extenso de tratamento.

Os temas mais freqüentemente abordados como componentes das intervenções são: a observação e descrição do comportamento, autoconhecimento, auto-estima, compreensão e expressão de emoções e sentimentos, empatia, a identificação de relações de contingência entre os comportamentos dos pais e os dos filhos, análise funcional, estratégias de modificação do comportamento e importância da consistência. Os temas relaxamento, resolução de problemas e tomada de decisão são abordados nos programas direcionados a pais separados, pais de crianças com comportamento anti-social e ao desenvolvimento de habilidades sociais.

A observação e descrição do comportamento pode levar ao autoconhecimento, identificação e compreensão de emoções e à empatia. Além disso, é pré-requisito para a identificação de relações de contingência entre os comportamentos dos pais e dos filhos, assim como de outras variáveis que afetam estes comportamentos, o que permite a elaboração de hipóteses funcionais. O levantamento de tais hipóteses é, por sua vez, necessária ao desenvolvimento de estratégias de fortalecimento dos comportamentos apropriados e enfraquecimento dos inadequados. Observa-se ainda que a generalização das habilidades desenvolvidas não é abordada diretamente como um dos componentes em nenhum dos programas, sendo que o único programa que apresenta dados de *follow up* (Chadwick et al., 2001) não indicou resultados significativos de generalização temporal.

A partir das propostas de programas de atendimento a pais e resultados encontrados na literatura, elaborou-se um programa de atendimento individual e com número reduzido de encontros (6 sessões de 1 hora), o que segundo dados da literatura aumenta a adesão dos pais ao programa. Os temas selecionados foram: treino em observação e descrição do comportamento da criança; formulação de hipóteses funcionais sobre os comportamentos da criança; formulação de hipóteses funcionais sobre os próprios comportamentos; reforçamento de comportamentos adequados da criança e atenção diferencial para os inadequados; estratégias de generalização no tempo e para outras situações e pessoas; análise funcional do próprio comportamento no processo.

O presente trabalho pretende analisar o efeito de um programa desta natureza sobre a responsividade dos pais. Para isto, definiu-se “responsividade” com base na relação de contingência do comportamento dos pais ao comportamento da criança, incluindo o acolhimento caloroso.

Objetivos

Considerando as mudanças recentes na estruturação familiar em nossa sociedade, o interesse dos pais em intervenções de natureza individual e a escassez de estudos sistemáticos sobre a intervenção individual junto a pais, o presente trabalho tem por objetivo analisar o efeito de um programa de intervenção junto a pais de crianças de 6 a 7 anos na promoção da responsividade parental.

Delimitação do Estudo

Neste trabalho será analisada apenas uma das dimensões de estilos parentais: a responsividade; apesar de se considerar que as duas dimensões (responsividade e exigência) sofram influências mútuas. Um estudo mais amplo poderá analisar futuramente o efeito do programa sobre as duas dimensões e suas inter-relações.

O estudo analisará os resultados obtidos pelo programa como um todo no comportamento dos pais submetidos à intervenção. Não serão avaliadas alterações no comportamento da criança, pois para este tipo de investigação o ideal seria a realização de um estudo longitudinal. Do mesmo modo, não serão analisados os componentes da intervenção responsáveis por cada modificação no comportamento dos pais, por se considerar que esta investigação terá relevância apenas se a efetividade da intervenção for confirmada no presente estudo. Futuras pesquisas na área poderão abordar tais questões.

CAPÍTULO VI

MÉTODO

Participantes

Participaram do estudo pais de 5 crianças de 6 a 7 anos do sexo masculino, alunos de uma mesma escola municipal de Curitiba, selecionados a partir da lista de participantes do estudo de Rocha (2002). As famílias foram divididas em dois grupos: denominou-se grupo A o grupo que recebeu intervenção no primeiro momento (2 famílias) e grupo B o grupo que recebeu intervenção no segundo momento da pesquisa (3 famílias). A seleção das famílias foi feita de modo que a cada família do grupo A correspondesse pelo menos uma família do grupo B, de acordo com os seguintes critérios: sexo da criança, nível sócio-econômico, presença ou ausência de irmãos, estado civil dos pais, disponibilidade de participação do pai, mãe ou ambos, problemas de comportamento relatados pelos pais ou escola.

Instrumentos de Medida

1. Observação do comportamento dos pais com relação aos filhos:
 - 1.1. Situação estruturada de observação baseada na proposta de Rocha (2002): três jogos (Lince, Memória e Cara-a-cara) eram apresentados para que a família

escolhesse um deles e jogasse 2 vezes: na primeira, o pai jogava contra a criança enquanto a mãe ajudava a criança; na segunda, a mãe jogava contra a criança enquanto o pai ajudava.

- 1.2. Hora do lanche: situação problema apresentada à família, na qual era solicitado à criança que servisse o lanche para seus pais, sendo que os pais poderiam ajudá-la.
2. Avaliação do programa pelos pais: ao final do programa os pais preenchiem duas fichas de avaliação da importância da temática abordada em cada sessão dentro do programa, relevância pessoal e percepção do próprio comportamento (anexo 1).

Recursos Materiais

1. Observação do comportamento dos pais com relação aos filhos:
 - 1.1. Equipamentos de filmagem: 1 câmera e 54 fitas de vídeo;
 - 1.2. Um gravador e 54 fitas de áudio;
 - 1.3. Um jogo “Lince”, contendo: um tabuleiro com figuras diversas, um saco plástico azul, 18 fichas de plástico coloridas em seis cores diferentes (3 fichas de cada cor), 126 cartelas, cada uma ilustrada com uma das figuras do tabuleiro;
 - 1.4. Um jogo “Memória”, contendo 11 pares de fichas ilustradas;
 - 1.5. Um jogo “Cara-a-cara”, contendo: 24 cartas amarelas, cada uma com a figura e nome de uma pessoa, e dois tabuleiros, sendo um vermelho e outro azul, cada um contendo 24 molduras com as figuras e nomes das pessoas idênticas às cartas amarelas.
 - 1.6. Uma mesa e 3 cadeiras, 3 tigelas pequenas, 3 colheres pequenas, 3 copos, 3 facas serrilhadas, sendo 2 pequenas e 1 média, 1 garrafa de suco de laranja (embalagem longa-vida), 1 tigela com pães “bisnaguinha”, 1 pote pequeno com requeijão

cremoso, 1 pote pequeno com doce de leite em pasta, 3 potes de “danoninho” de sabores diferentes;

2. Avaliação do programa pelos pais: papel e tinta para impressão das fichas de avaliação.

Coleta dos Dados

A mãe, o pai e a criança de cada família participante foram chamados para a 1ª sessão de observação em consultório particular. As observações seguiram a “situação estruturada de observação” descrita adiante. Coletados os dados de observação pré-intervenção, tiveram início as sessões de intervenção com os pais do grupo A. A condução das sessões está descrita adiante no tópico “intervenção junto aos pais”. Após o término da intervenção com o grupo A, foi feita a 2ª sessão de observação com as 5 famílias participantes (pós-intervenção para o grupo A e pré-intervenção para o grupo B). Feitas as observações, teve início a intervenção com os pais do grupo B, que seguiu o mesmo procedimento do grupo A. Ao final desta intervenção, houve uma 3ª sessão de observação, pós-intervenção, com as 5 famílias.

Situação estruturada de observação: a criança e seus pais eram levados a uma sala na qual estava montado o equipamento de filmagem. Pedia-se para os pais sentarem à mesa, a criança no meio, e forneciam-se as seguintes instruções:

A atividade será filmada (mostrar a câmera) para que a gente possa observar a interação entre vocês em 2 situações: primeiro eu vou mostrar para vocês 3 jogos dos quais vocês vão escolher um para jogar. O jogo escolhido será jogado 2 vezes: na primeira, o filho vai jogar contra o pai e a mãe vai ajudar o filho; depois o filho vai jogar contra a mãe, e o pai vai ajudar o filho. O ajudante não pode indicar diretamente a jogada a ser feita pelo filho, mas apenas ajudá-lo, o filho é que é o jogador. Feito isto, vocês vão guardar o jogo e então vai ter um lanche. Só que este vai ser um lanche diferente, neste lanche é o filho que serve os pais. Todo o material para o lanche está naquele aparador (mostrar), é só colocar na mesa, e depois do lanche colocar novamente no aparador.

Na primeira sessão de observação, pedia-se aos pais para assinarem a autorização e termo de compromisso (anexo 2), explicando que a autorização é para gravação e inclusão dos dados na pesquisa e o termo de compromisso é se comprometendo a participar de todos os encontros.

Os 3 jogos eram entregues, dizendo que escolhessem um para jogar. Os 2 jogos não escolhidos eram guardados e liam-se as instruções do jogo escolhido:

1. Jogo “Lince”:

O ajudante deve colocar todas as cartelas dentro do saco plástico e distribuir 3 fichas plásticas, da mesma cor, para cada participante. O ajudante mistura bem as cartelas e sorteia 3 para cada jogador. Nenhum jogador pode olhar o conteúdo das cartelas antes do início do jogo. Em seguida, dá o sinal, dizendo a palavra “já”. Imediatamente, todos olham suas cartelas e tentam localizar as figuras no tabuleiro.

Cada vez que encontra uma figura, o jogador coloca uma ficha plástica no lugar correspondente. O primeiro que colocar suas 3 fichas grita: “Pronto!”. Neste momento, todos param de jogar e cada jogador fica com as cartelas cujas figuras localizaram no tabuleiro, devolvendo as restantes ao ajudante do jogo, que torna a colocá-las no saco plástico. O jogo prossegue desta maneira até que alguém consiga ficar com 10 cartelas. Vence o jogo quem primeiro consegue as 10 cartelas.

2. Jogo “Memória”:

O ajudante embaralha as cartelas e as coloca sobre a mesa com a figura para baixo. O jogo começa com o jogador mais novo. Na sua vez de jogar, vire 2 cartelas, deixando-as no mesmo lugar para que os outros possam vê-las. Se as figuras forem idênticas, isto é, formarem um par, retire-as da mesa e guarde-as com você. Se forem diferentes, deixe-as novamente com as figuras para baixo e passe a vez ao outro jogador. Quando você virar um par, além de ganhar as 2 cartelas, você tem o direito de virar mais 2. Se estas cartelas formarem um novo par, você continua jogando, até virar 2 cartelas diferentes. Só então passa a vez ao outro jogador. O jogo termina quando não houver mais cartelas sobre a mesa. Vence quem tiver o maior número de pares.

3. Jogo “Cara-a-cara”:

No começo do jogo todas as molduras devem estar na posição vertical. Cada jogador escolhe um dos tabuleiros, coloca-o com o lado da fenda virado para si. O ajudante embaralha as cartas amarelas e as espalha sobre a mesa. Cada jogador tira uma carta e coloca-a na fenda do seu tabuleiro. Mas cuidado! Não deixe seu adversário ver, pois esta é a cara que ele terá de adivinhar!

Agora, faça perguntas para ir descobrindo as características da cara que você tem que adivinhar. Importante: cada um dos jogadores faz só uma pergunta de cada vez. Na hora de responder, cuidado para não falar demais! Diga só sim ou não. Pergunte por exemplo: “Tem olhos azuis?” Se a resposta for “não”, abaixe todas as molduras com caras que tiverem olhos azuis, para eliminá-las da partida. Se a resposta for “sim”, abaixe todas as caras que não tiverem olhos azuis. Depois, é a vez do seu adversário fazer uma pergunta e assim por diante.

Você pode perguntar ao adversário se a cara é de um homem ou de uma mulher, mas esta não pode ser sua primeira pergunta. Se você acha que já sabe de quem é a cara do seu adversário, pode tentar adivinhar a qualquer momento. Mas cuidado! Se você adivinhar errado, perderá a partida! O campeão será quem acertar primeiro de quem é a cara do adversário.

Após jogar nas duas combinações - Mãe e Filho vs. Pai / Pai e Filho vs. Mãe – era pedido que a família guardasse o jogo. Então, a tríade passava para a “hora do lanche”.

Para a hora do lanche, a tríade era orientada de que neste lanche quem serve os pais é a criança, os pais só podem ajudar. O material para o lanche era mostrado e pedia-se que colocassem a mesa. Após o lanche, se a família não retirava a mesa espontaneamente, pedia-se à tríade que retirasse.

As atividades da situação estruturada de observação foram conduzidas por auxiliares de pesquisa (psicólogos) treinados. Além disso foram filmadas em vídeo e posteriormente transcritas para se acessar a responsividade dos pais através de 5 categorias de análise: acolhimento caloroso positivo (AC+), acolhimento caloroso negativo (AC-), contingüidade e contingência (CC), adequação à independência positivo (AI+) e adequação à independência negativo (AI-) (anexo 3). As definições das categorias de análise foram adaptadas, com base nos registros cursivos e na abordagem teórica analítico-comportamental, a partir das definições utilizadas por Landry, Smith, Swank, Assel e Vellet (2001), e são descritos a seguir:

- AC+: Acolhimento caloroso positivo: Demonstrações físicas de afeto (ex.: dar um beijo no filho, abraçá-lo); contato próximo (ex.: falar ao ouvido do filho, puxar a cadeira para perto dele, dobrar a manga de sua blusa; inclinar o corpo em direção ao filho); elogios, encorajamento e consolo (ex.: olhar em direção ao filho e sorrir; olhar em direção ao filho e acenar positivamente com a cabeça; dizer “isso” ou “muito bem” após um comportamento do filho; dizer “você ainda tem chance” após o filho errar uma jogada; dizer “você também ganhou”); demonstração de aceitação das

necessidades e interesses da criança, mesmo que não faça a vontade do filho (considerar a opinião da criança na escolha do jogo, o gosto da criança na hora do lanche, perguntar a opinião ou gosto da criança) (exemplos: na escolha do jogo, o filho diz “eu quero esse” e o pai diz “deixa eu ver”; na hora do lanche, o filho diz “eu quero um pão com doce e depois um pão com requeijão” e a mãe diz “você quer a sobremesa antes do salgado?”; no jogo “Lince” o pai pergunta “que cor você quer?”; ao pôr a mesa, o filho levanta-se e a mãe arrasta a própria cadeira para frente).

- AC-: Acolhimento caloroso negativo: Demonstração de não aceitação das necessidades e interesses da criança, independente de fazer ou não a vontade do filho (ex.: na escolha do jogo, dizer “seu pai escolheu esse então joga esse”; não responder quando o filho diz “assim tá ruim pra mim”; após o filho perguntar “Como abre?” pai e mãe não falam nada, ou dizem “larga isso”); comentários negativos (ex.: “desse jeito você vai perder”; “homem não serve pra essas coisas” - enquanto o filho serve o lanche; fazer ameaças como “você vai ver”); agressão física (ex.: tapa, empurrão, cutucão, apertão, beliscão).
- CC: Contigüidade e contingência: Respostas contíguas e contingentes a comportamentos antecedentes da criança. Comportamentos de “olhar” e “sorrir” não são considerados nesta categoria em função da dificuldade de acesso e análise (ex.: na escolha do jogo o filho diz “vamos esse” e o pai diz “deixa eu ver”; ou o filho tira as peças do jogo e a mãe diz “não, põe tudo aí dentro”; após o filho perguntar “como abre esse troço?” a mãe abre a caixa do jogo, após o filho tomar o suco a mãe lhe entrega o guardanapo; no memória, o filho desvira duas cartas e a mãe vira uma carta- quando joga contra).

- **AI+:** Adequação à independência positivo: Respostas adequadas às necessidades e explorações da criança para a independência. O fazer pela criança diferencia-se da ajuda pela consequência direta: quando o pai ou mãe faz pela criança a consequência direta de seu comportamento é a realização da tarefa; já quando o pai ou mãe ajuda a criança a consequência direta é um comportamento da criança, que pode ter por consequência a realização da tarefa. Envolve: Perguntar sobre as necessidades da criança quanto à tarefa a ser executada (ex.: “Quer que eu te ajude?”, “Você entendeu?”); olhar em direção à criança ou à atividade enquanto ela realiza a tarefa; auxiliar a criança sem fazer por ela (ex.: explicar o jogo se a criança mostrar que não entendeu, dizer “segure com as duas mãos” quando a criança serve o suco; “é a sua vez”; “pode jogar”; “está por aqui” no Lince ou Memória; “preste atenção”; “e agora, o que você faz?”); fazer a tarefa a ser executada pela criança quando ela dá sinais de que não é capaz (ex.: abrir o suco quando a criança não consegue, manusear a faca- a criança pode se cortar, fazer um raciocínio que a criança não consegue fazer, como no jogo cara-a-cara “se o dele tem chapéu, então abaixe todos os que não têm chapéu”).
- **AI-:** Adequação à independência negativo: Fazer a tarefa a ser executada pela criança quando não há sinais de incapacidade (ex.: após o filho começar a colocar a mesa, a mãe levanta-se e também coloca os materiais na mesa; abrir o pote de danoninho antes mesmo da criança tentar; tocar na figura que o filho procura no tabuleiro no jogo “lince”, ou na cartela que o filho deve virar no “memória” ou na cara que ele deve baixar no “cara a cara”).

Convém aqui ressaltar que os termos “positivo” e “negativo” não estão aqui sendo utilizados como juízo de valor, nem denotam adequação e inadequação. O sentido proposto aos termos neste contexto é meramente matemático: são aqui denominadas “positivas” as

categorias que variam positivamente com a responsividade, ou seja, cuja frequência elevada indica responsividade elevada (acolhimento caloroso positivo, contigüidade e contingência e adequação à independência positivo). Já os denominados “negativos” são aqueles que variam negativamente com a responsividade, ou seja, cuja frequência elevada indica responsividade reduzida, e vice-versa (acolhimento caloroso negativo e adequação à independência negativo).

Intervenção junto aos pais: os pais compareceram a 6 sessões de intervenção com a pesquisadora, cada sessão com uma hora de duração. Cada encontro teve um objetivo pré-definido, conforme dados da tabela 4, sendo entregue ao final de cada sessão, exceto a última, algum material escrito aos pais. O material escrito teve por objetivo funcionar como um elemento facilitador da generalização, e poderia consistir tanto de uma “tarefa” a ser realizada pelos pais em casa, como de uma mensagem lembrando o tema abordado na sessão (anexo 4).

Tabela 4: Objetivos e título de cada uma das 6 sessões do programa de intervenção individual com pais.

SESSÃO	OBJETIVO	TÍTULO
1 ^a	Treinar os pais em observação e descrição do comportamento da criança	Como vejo meu filho
2 ^a	Ensinar os pais a formular hipóteses funcionais sobre o comportamento da criança e os próprios comportamentos	Compreendendo o que meu filho faz e o que eu faço
3 ^a	Identificar e corrigir regras disfuncionais sobre limites	É possível colocar limites e continuar sendo compreensivo?
4 ^a	Ensinar a reforçar comportamentos adequados e oferecer estratégias para enfraquecer os inadequados	Limites: autoridade ou autoritarismo?
5 ^a	Análise funcional do próprio comportamento no processo (como se comportava antes e como se comporta agora; que variáveis controlam seu comportamento com relação ao filho)	O que eu aprendi até agora?
6 ^a	Introduzir estratégias de generalização no tempo e para outras situações e pessoas	Quando, onde e com quem eu vou usar o que aprendi?

Em cada um dos encontros, foram trabalhadas as situações relatadas pelos pais, de forma a modelar nos participantes a formulação de hipóteses funcionais das interações com seus filhos. A partir das hipóteses levantadas, procurou-se desenvolver estratégias para alterar ou manter o comportamento dos pais, uma vez que eles fazem parte das contingências que controlam o comportamento do filho. Algumas situações relatadas pelos pais como difíceis foram dramatizadas, buscando-se alternativas de conduta para os pais e desenvolvendo repertório específico através de ensaio comportamental.

Após a última sessão, pediu-se aos pais que preenchessem duas fichas de avaliação do programa (anexo 1).

Tratamento e Análise dos Dados

As filmagens das situações estruturadas de observação passaram por transcrição e registro cursivo, o que foi feito por 2 auxiliares de pesquisa (estudantes de psicologia) treinados. A partir do registro, foram selecionados 10 trechos em cada observação, totalizando 16 minutos:

1. Escolha do jogo: 1 minuto contado a partir do início da escolha;
2. Início do jogo mãe ajuda: 2 minutos contados a partir do começo da jogada em que a mãe ajuda o filho;
3. Final do jogo mãe ajuda: 2 minutos contados retroativamente do final da jogada em que a mãe ajuda;
4. Início do jogo pai ajuda: 2 minutos contados a partir do começo da jogada em que o pai ajuda o filho;
5. Final do jogo pai ajuda: 2 minutos contados retroativamente do final da jogada em que o pai ajuda;

6. Guardar o jogo: 1 minuto contado a partir do momento em que a família começa a guardar o jogo;
7. Pôr a mesa: 1 minuto contado a partir do momento em que a família começa a servir a mesa;
8. Início do lanche: 2 minutos contados a partir do momento em que a família começa a lanchar;
9. Final do lanche: 2 minutos contados retroativamente do momento em que a família termina de lanchar;
10. Tirar a mesa: 1 minuto contado a partir do momento em que a família começa a tirar o material do lanche da mesa.

Dentro dos trechos selecionados, a pesquisadora delimitou os eventos a serem analisados por um critério objetivo: o comportamento de um participante durava até que houvesse relato de comportamento de outro participante. A partir desta delimitação, os auxiliares de pesquisa realizaram o registro de evento considerando as 5 categorias: acolhimento caloroso positivo, acolhimento caloroso negativo, contigüidade e contingência, adequação à independência positivo e adequação à independência negativo. Para isto, os 2 auxiliares de pesquisa foram treinados pela pesquisadora, e a definição das categorias foi refinada, até que se obteve 90% de concordância entre os juízes. Foram comparados os dados pré e pós-intervenção de cada grupo (A e B). A comparação dos dados da 1ª e da 2ª observação com os pais do grupo B serviu como controle das mudanças comportamentais que podem ocorrer sem a intervenção durante o período de 6 semanas. Além disso, a generalização no período de 6 semanas após o término da intervenção pôde ser analisada no grupo A, comparando-se os dados da 2ª e da 3ª observação.

Limitações do Método

Neste tipo de estudo, a técnica de amostragem representa uma restrição metodológica, uma vez que a inclusão dos participantes depende da disponibilidade de comparecer às sessões de intervenção e de observação. A amostra, portanto, exclui aqueles pais que não se disponibilizam a participar, seja por falta de interesse, seja por falta de tempo. Por outro lado, pais que já encontram alguma dificuldade no manejo dos comportamentos de seus filhos podem ter maior motivação para ingressar no programa. Estas características podem estar relacionadas às práticas parentais, podendo ter como consequência que os participantes da pesquisa tenham níveis de responsividade diferentes dos da população em geral. Devido ao número pequeno de participantes os resultados obtidos não podem ser generalizados; uma generabilidade maior pode ser obtida pela replicação do estudo em populações mais amplas.

CAPÍTULO VII

RESULTADOS

Os pais de 15 alunos de uma escola municipal de Curitiba (todos os daquela escola que haviam participado do estudo de Rocha, 2002) foram contatados pela pesquisadora por telefone e convidados a participar de uma reunião na escola com a presença da pesquisadora. Dos convidados, pais (mãe e/ou pai) de 7 alunos compareceram à reunião, sendo 1 casal e 6 mães. Na reunião foi explicado que eles estavam sendo convidados a um programa de intervenção sobre a relação pais-filhos, por já terem participado de um estudo, mostrando interesse pelo desenvolvimento de seus filhos. O funcionamento do programa, número de encontros, duração e local foram explicados, dizendo-se que os participantes seriam selecionados por sorteio, e que os demais receberiam intervenção após a conclusão do estudo. Todos os participantes da reunião inscreveram-se para participar do estudo. Após a reunião, as fichas das famílias interessadas foram separadas de acordo com os critérios: sexo da criança, nível sócio-econômico, presença ou ausência de irmãos, estado civil dos pais, disponibilidade de participação do pai, mãe ou ambos, problemas de comportamento relatados pelos pais ou escola (dados obtidos através do estudo de Rocha, 2002). As famílias inscritas não diferiam quanto ao nível sócio-econômico, e nenhuma das crianças apresentava relato de problemas de comportamento. A distribuição das famílias inscritas quanto aos demais critérios pode ser melhor visualizado na tabela 5.

Tabela 5: Distribuição dos inscritos no programa quanto aos seguintes critérios de seleção: sexo, presença ou ausência de irmãos, estado civil dos pais e disponibilidade de participação.

Inscrito	Sexo	Irmãos	Estado Civil	Disponibilidade Mãe	Disponibilidade Pai
1	Masculino	Sim	Casados	Sim	Sim
2	Masculino	Sim	Casados	Sim	Sim
3	Masculino	Sim	Casados	Sim	Sim
4	Masculino	Sim	Casados	Sim	Sim
5	Masculino	Não	Casados	Sim	Sim
6	Feminino	Sim	Casados	Sim	Sim
7	Masculino	Sim	Separados	Sim	Não

Pode-se perceber na tabela 5 que os inscritos de 1 a 4 apresentam correspondência em todos os critérios; o inscrito 5 é o único que não tem irmãos; o 6 é o único do sexo feminino; e o 7 é o único que tem pais separados, sem disponibilidade de participação do pai. A partir destes inscritos seria possível formar 2 duplas de participantes com correspondência em todos os critérios (participantes 1 a 4). Com o intuito de formar mais uma dupla, a pesquisadora fez contato telefônico com uma participante do estudo de Rocha (2002) que não havia sido convidada à reunião por ter mudado de escola. Esta participante inscreveu-se, e procedeu-se um sorteio para inclusão dos inscritos nos grupos de intervenção A ou B.

Definidos os participantes dos grupos de intervenção A e B deu-se início à coleta de dados, chamando cada uma das famílias participantes para a 1ª sessão de observação. As duas participantes do sexo feminino não compareceram e, após várias tentativas de agendamento de horário, desistiram do programa. O inscrito 5, que não havia sido selecionado inicialmente por ser o único sem irmãos, foi chamado a participar do grupo B, totalizando 5 participantes (2 no grupo A e 3 no grupo B), todos do sexo masculino, com pais casados e disponibilidade de participação de pai e mãe.

Para melhor compreensão dos resultados obtidos, serão apresentados a seguir os dados de cada caso separadamente, para que se possa proceder depois uma análise dos dados de todos os casos em conjunto. Para isto, os casos atendidos no grupo A serão denominados “1A” e “2A”, enquanto os atendidos no grupo B serão chamados “1B”, “2B” e “3B”. Ao se referir ao pai ou mãe, acrescentar-se-á a letra P ou M à denominação, por exemplo: M1A refere-se à mãe de 1A, já P2B refere-se ao pai de 2B.

Caso 1A

A mãe de 1A, 29 anos, do lar, e o pai, 35 anos, gerente, eram casados há 9 anos e tinham além de 1A uma filha mais nova. A mãe exercia um trabalho voluntário como professora de futebol das crianças da vizinhança (inclusive 1A). Os pais compareceram a todos os encontros de observação e intervenção. Durante as intervenções, os estilos e práticas parentais utilizados por pai e mãe foram relatados: M1A relatou utilizar-se de punição física (bater de vara) quando os filhos faziam algo errado, enquanto P1A preferia conversar com os filhos. A mãe considerava que a punição física era mais eficiente do que a conversa, pois os filhos a obedeciam mais do que ao pai. O mesmo ela relatava ocorrer com seus alunos de futebol, com os quais ela não podia utilizar punição física, mas utilizava punição verbal. Um de seus alunos era conhecido na vizinhança por seu mau comportamento, mas nas aulas de M1A gradativamente foi reduzindo a frequência dos comportamentos inadequados e aumentando a dos adequados. No decorrer dos encontros, ficou claro que além da punição, M1A também utilizava-se de reforçamento positivo, que ela não tinha identificado, por utilizar-se de reforçadores intrínsecos (aprovação, atenção), daí o fato das crianças obedecerem-na. Além disso, a punição efetuada por M1A era contingente ao comportamento da criança, havendo consistência na utilização de

reforçamento e punição. Já P1A, ao conversar com o filho após um mau comportamento, reforçava o comportamento da criança, pois a atenção do pai era um reforçador positivo.

Os comportamentos de M1A e P1A nas atividades de jogo e lanche revelam uma modificação nos padrões de interação pais-filho. Para facilitar a compreensão, os dados relativos à responsividade serão apresentados em duas figuras: uma ilustrando a frequência dos comportamentos que variam positivamente com a responsividade, e outra ilustrando a frequência dos comportamentos que variam negativamente com a responsividade. A figura 2 ilustra a frequência dos comportamentos de M1A e P1A que variam positivamente com a responsividade nas observações 1 (pré-intervenção), 2 (pós-intervenção) e 3 (*follow up*).

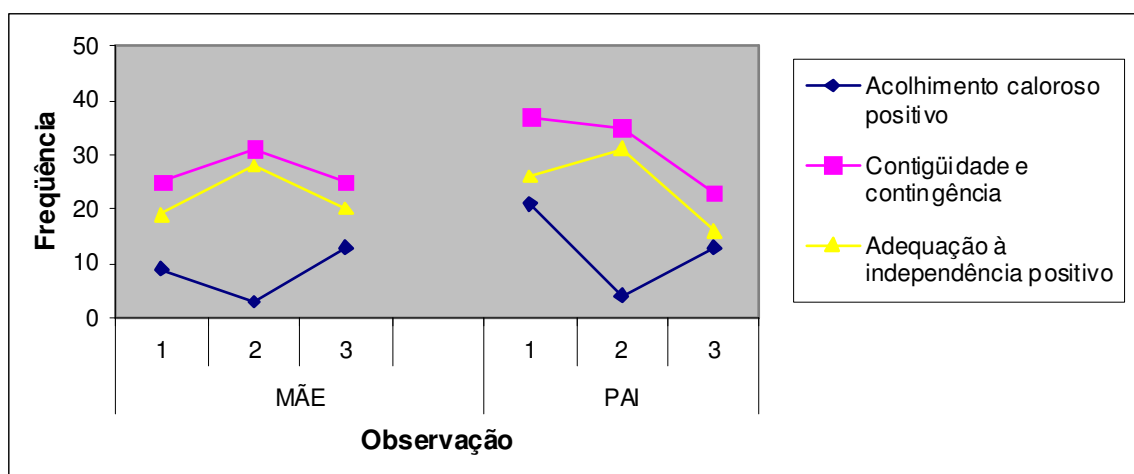


Figura 2: Frequência de comportamentos que variam positivamente com a responsividade emitidos pelos pais de 1A durante as 3 sessões de observação.

Como mostra a figura 2, M1A e P1A apresentaram um padrão semelhante de variação dos comportamentos. A categoria contigüidade e contingência foi a mais freqüente e o acolhimento caloroso positivo a menos freqüente nas 3 observações, tanto para M1A quanto para P1A. A mãe apresentou aumento de frequência de adequação à independência positivo e contigüidade e contingência após a intervenção, voltando aos padrões anteriores no *follow up*. O pai também apresentou aumento de frequência de adequação à independência positivo após a intervenção e redução da frequência de

adequação à independência positivo e contigüidade e contingência após o *follow up*, atingindo uma frequência inferior à de antes da intervenção. Embora tenha havido redução da frequência de contigüidade e contingência de P1A no período de intervenção, esta redução foi menor do que a do *follow up*. O acolhimento caloroso positivo teve a frequência reduzida após a intervenção e aumentada no *follow up* tanto para M1A quanto para P1A. No entanto, enquanto M1A atingiu após o *follow up* uma frequência superior à pré-intervenção, a frequência atingida por P1A foi inferior à pré-intervenção.

As frequências dos comportamentos que variam negativamente com a responsividade emitidos pelos pais de 1A podem ser visualizadas na figura 3.

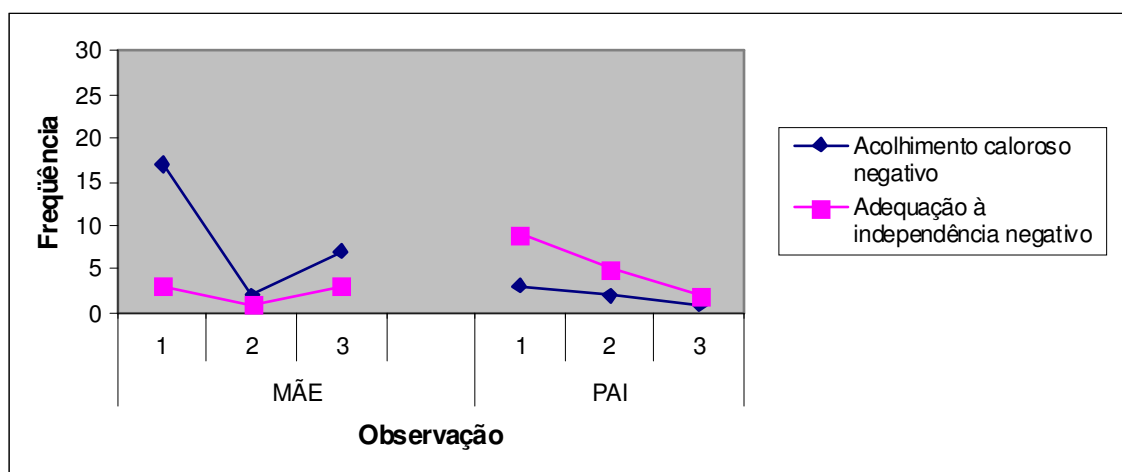


Figura 3: Frequência de comportamentos que variam negativamente com a responsividade emitidos pelos pais de 1A durante as 3 sessões de observação.

A figura 3 mostra que M1A e P1A apresentaram padrões bem diferentes quanto aos comportamentos que variam negativamente com a responsividade. A mãe apresentou uma queda vertiginosa na frequência de acolhimento caloroso negativo após a intervenção, categoria comportamental que inclui todo tipo de agressão, além de uma pequena redução na frequência de adequação à independência negativo. No *follow up* registrou-se um aumento de frequência nas duas categorias comportamentais para M1A, mas o acolhimento caloroso negativo manteve-se em nível bastante inferior ao registrado antes da intervenção.

Para P1A houve uma redução na frequência das duas categorias que variam negativamente com a responsividade após a intervenção, e a frequência continuou reduzindo no período de *follow up*, o que sugere que houve generalização temporal dos ganhos obtidos durante a intervenção.

É interessante notar que no período de intervenção houve redução na frequência tanto do acolhimento caloroso positivo como do negativo para M1A e para P1A. Uma vez que a intervenção envolvia o treino em reforçamento de comportamentos adequados e estratégias de enfraquecimento dos inadequados, era esperado que houvesse redução do acolhimento caloroso negativo e não do positivo. Neste caso, no entanto, estas duas categorias comportamentais eram próximas funcionalmente no repertório inicial de M1A e de P1A, de modo que ocorreu generalização da extinção do acolhimento caloroso negativo para o positivo. No *follow up* provavelmente as consequências naturais dos comportamentos dos pais promoveram a discriminação das duas categorias comportamentais. O acolhimento caloroso positivo da mãe atingiu após este período um nível ainda maior do que o inicial, e o do pai voltou a aumentar a frequência no *follow up*, atingindo um nível inferior ao inicial (o que era esperado, já que inicialmente ele utilizava reforçamento para comportamentos inadequados). Quanto ao acolhimento caloroso negativo, M1A apresentou aumento da frequência no *follow up*, mas ficou em nível bem inferior ao pré-intervenção, enquanto P1A continuou apresentando uma leve redução da frequência no *follow up*.

Para complementar a análise dos resultados, foram somadas as frequências das categorias que variam positivamente com a responsividade, assim como das categorias que variam negativamente com a responsividade. Na figura 4 pode-se comparar as somas das categorias que variam positivamente e negativamente com a responsividade com o total de eventos comportamentais registrados nas 3 observações.

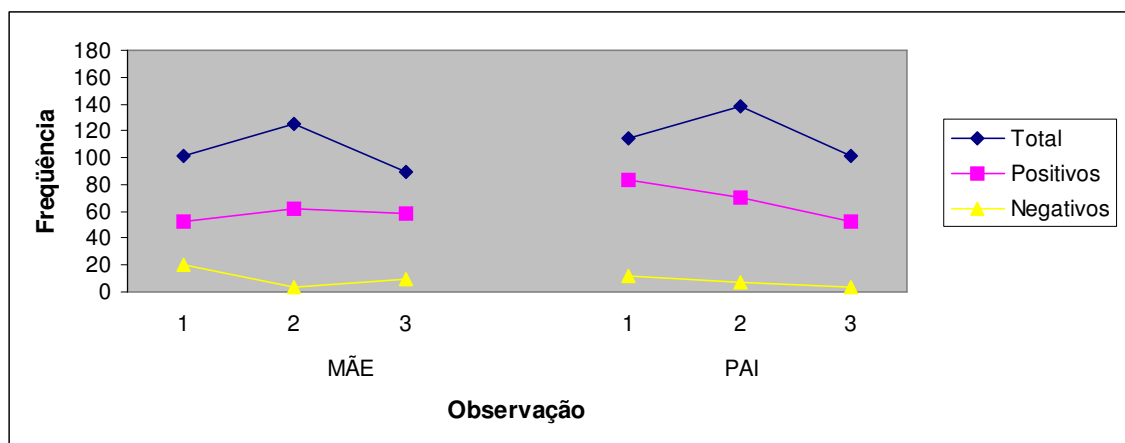


Figura 4: Gráfico comparativo das somas de frequências de categorias comportamentais que variam positivamente (positivos) e negativamente (negativos) com a responsividade e o total de eventos comportamentais emitidos pelos pais de 1A nas 3 sessões de observação.

Nota-se na figura 4 um padrão semelhante na variação da frequência total de eventos para M1A e P1A: após a intervenção houve um aumento na frequência, no entanto no *follow up* a frequência de comportamentos baixou a um nível inferior ao de antes da intervenção tanto para M1A quanto para P1A. É interessante observar na figura 4 que o aumento na frequência total de eventos após a intervenção não foi acompanhado por um aumento correspondente de frequência das categorias que medem a responsividade, sugerindo que tenha ocorrido o aumento na frequência de outros comportamentos, não relacionados à responsividade.

Caso 2A

A mãe de 2A, 27 anos, do lar, descendente de alemães, e o pai, 28 anos, ourives, mestiço, eram casados há 8 anos e tinham além de 2A um filho mais novo. Os pais compareceram a todas as sessões de intervenção. Uma questão que surgiu desde o início da intervenção e se mostrou crucial para esta família, foi o autoconceito de P2A. Durante toda a intervenção, P2A falou muito pouco de seu relacionamento familiar, apesar do tema proposto ser a relação pais-filho. O pai falava bastante de sua formação acadêmica e

sucesso profissional. Quando M2A comentou que sua família não aceitava seu casamento com P2A pelo fato dele ser mestiço, este disse que seu sogro só passou a respeitá-lo quando ele “despejou” seu currículo ao sogro.

A estruturação do programa e o número limitado de encontros não permitiam que se trabalhasse a questão de P2A, nem mesmo o que seria necessário para um encaminhamento psicoterápico, já que P2A não apresentava a questão como uma demanda para psicoterapia. Ainda assim, foi inevitável que, principalmente nos primeiros encontros, algum tempo fosse ocupado com este assunto. A mãe prestava atenção a tudo o que P2A falava, mas quando a terapeuta retomava o tema do encontro, M2A voltava a falar do tema com facilidade e mantinha contato visual com a terapeuta, enquanto P2A ficava em silêncio. Estes fatos permitiram caracterizar o estilo parental de P2A como negligente. Já M2A relatou utilizar-se de punição física (bater de vara), quando as crianças “tiravam-na do sério”; depois, sentia-se culpada. Dizia utilizar-se de tal prática pois de outro modo não conseguia educar os filhos. A agressão física estava associada à supervisão estressante: a mãe afirmou que dizia repetidamente para os filhos arrumarem a bagunça, fazerem a lição, vestirem-se, entre outras coisas, mas eles não obedeciam; ela chegou ao ponto de espalhar bilhetes pela casa “lembrando” os filhos de todas as obrigações, mas eles não obedeceram, então ela pegou a vara e bateu. Um outro exemplo de supervisão estressante relatado por M2A foi quando ela afirmou que uma reclamação do filho era de que ela não o permitia ir à escola sozinho (a uma quadra de casa), sendo que o vizinho (2B), seu colega de turma, ia sozinho à escola.

Durante a intervenção, a terapeuta ensinou técnicas de modelagem e encadeamento de respostas para que M2A fosse capaz de gradualmente permitir maior autonomia ao filho. Ao final dos encontros, a mãe relatou que estava identificando as relações entre o

próprio comportamento e o do filho, mas que muitas vezes só era capaz de fazer a análise depois de emitir o comportamento.

A seguir, serão apresentados os dados obtidos nas 3 sessões de observação: pré-intervenção (1), pós intervenção (2) e *follow up* (3). Neste caso, é importante considerar a presença de uma variável estranha na observação de *follow up*. Quando a auxiliar de pesquisa telefonou aos pais para agendar a sessão de observação, a mãe, após conversar com o pai, disse que não iriam “porque já tinham colaborado bastante com o trabalho”. A pesquisadora (terapeuta) voltou a fazer contato telefônico e falou com a mãe, lembrando que este encontro estava previsto no termo de compromisso que eles haviam assinado e que seria muito importante sua participação nesta última etapa do trabalho. Agendada a observação com a pesquisadora, os pais compareceram ao encontro, mas levaram além de 2A seu filho mais novo, que ficou dentro da sala de observação e em vários momentos interagiu com a família, atuando como uma variável importante. A figura 5 ilustra a frequência dos comportamentos de M1A e P1A que variam positivamente com a responsividade nas observações 1 (pré-intervenção), 2 (pós-intervenção) e 3 (*follow up*).

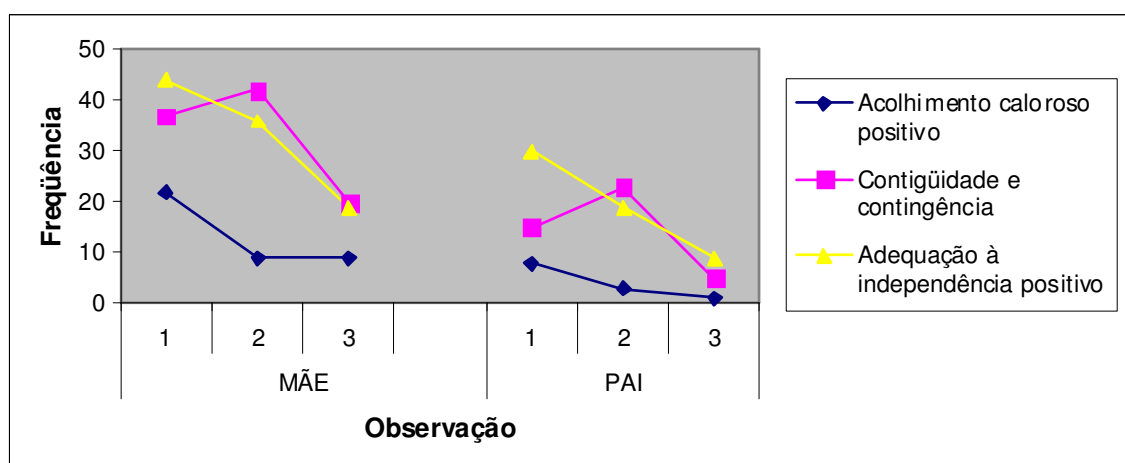


Figura 5: Frequência de comportamentos que variam positivamente com a responsividade emitidos pelos pais de 2A durante as 3 sessões de observação.

Nota-se na figura 5 que M2A e P2A apresentaram um padrão semelhante de variação dos comportamentos no decorrer das 3 observações, embora P2A tenha apresentado frequências inferiores a M2A. As categorias acolhimento caloroso e adequação à independência positivo tiveram suas frequências reduzidas após a intervenção, tanto para M2A quanto para P2A. No caso de M2A, a redução na frequência de acolhimento caloroso positivo, pode ser compreendida como a redução da supervisão estressante, já que o contato próximo era registrado nesta categoria. No período de *follow up*, M2A manteve a frequência de acolhimento caloroso positivo, enquanto P2A continuou reduzindo a frequência embora com velocidade inferior à do período de intervenção. A adequação à independência positivo continuou reduzindo a frequência no *follow up* tanto para M2A quanto para P2A, sendo que no caso da mãe houve uma aceleração na redução da frequência ou seja, a frequência diminuiu em velocidade maior à de antes da intervenção.

A contigüidade e contingência foi a única das categorias que variam positivamente com a responsividade a revelar um aumento da frequência após a intervenção para ambos os casos (mãe e pai). Entretanto no período de *follow up* observou-se uma redução da frequência, que chegou a um nível ainda inferior ao pré-intervenção, tanto para M2A quanto para P2A.

A figura 6 ilustra as frequências das categorias comportamentais que variam negativamente com a responsividade, apresentadas por M2A e P2A nas 3 sessões de observação.

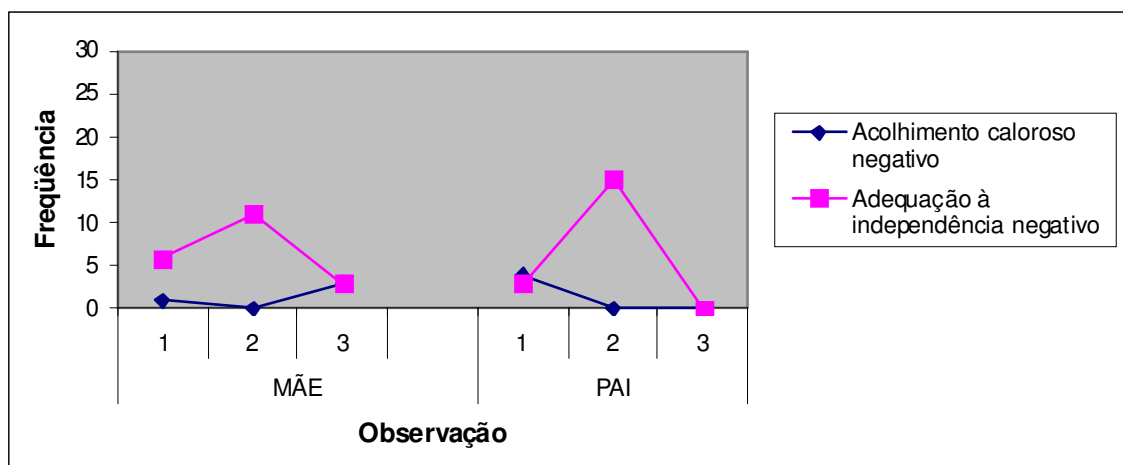


Figura 6: Frequência de comportamentos que variam negativamente com a responsividade emitidos pelos pais de 2A durante as 3 sessões de observação.

Pode-se observar na figura 6 que tanto M2A quanto P2A apresentaram redução da frequência de acolhimento caloroso negativo após a intervenção. No *follow up*, contudo, enquanto o pai manteve a frequência de acolhimento caloroso negativo nula, a mãe apresentou aumento na frequência, chegando a um nível superior ao de antes da intervenção. Já a adequação à independência negativo teve a frequência aumentada após a intervenção, e uma queda vertiginosa no *follow up* para os dois pais, chegando à frequência nula no caso de P2A.

Cabe aqui ressaltar que, apesar da mãe relatar nas sessões de intervenção a utilização de agressão física como prática educativa, o acolhimento caloroso negativo apresentou frequência muito baixa nas observações. Neste caso, era esperado que este comportamento não aparecesse diante da câmera filmadora e da auxiliar de pesquisa, já que M2A relatou sentir-se culpada. O observado foi justamente uma frequência elevada dos comportamentos que variam positivamente com a responsividade. Provavelmente, este era o comportamento emitido pela mãe diante da culpa pela agressão física. Ou seja, diante de um mau comportamento do filho, a mãe “batia de vara”, depois sentia-se culpada e provavelmente emitia comportamentos de acolhimento caloroso positivo, que são reforçadores intrínsecos poderosos (carinho, afeto). Na intervenção, os pais aprenderam

estratégias para o enfraquecimento de comportamentos inapropriados dos filhos, o que provavelmente reduziu a utilização de agressão física e conseqüentemente o sentimento de culpa. Deste modo, o acolhimento caloroso positivo que era emitido inadequadamente, por ocorrer diante da culpa e reforçar o comportamento inapropriado da criança, teve sua frequência reduzida. Outro fator a determinar a queda do acolhimento caloroso positivo foi a redução da supervisão estressante. O aumento da frequência do acolhimento caloroso negativo no *follow up* pode ser conseqüência da redução da culpa da mãe, de modo que provavelmente nesta observação o comportamento de M2A foi mais próximo de seu comportamento com o filho no dia-a-dia.

Na figura 7 pode-se comparar as somas das categorias que variam positivamente e negativamente com a responsividade com o total de eventos comportamentais registrados nas 3 observações.

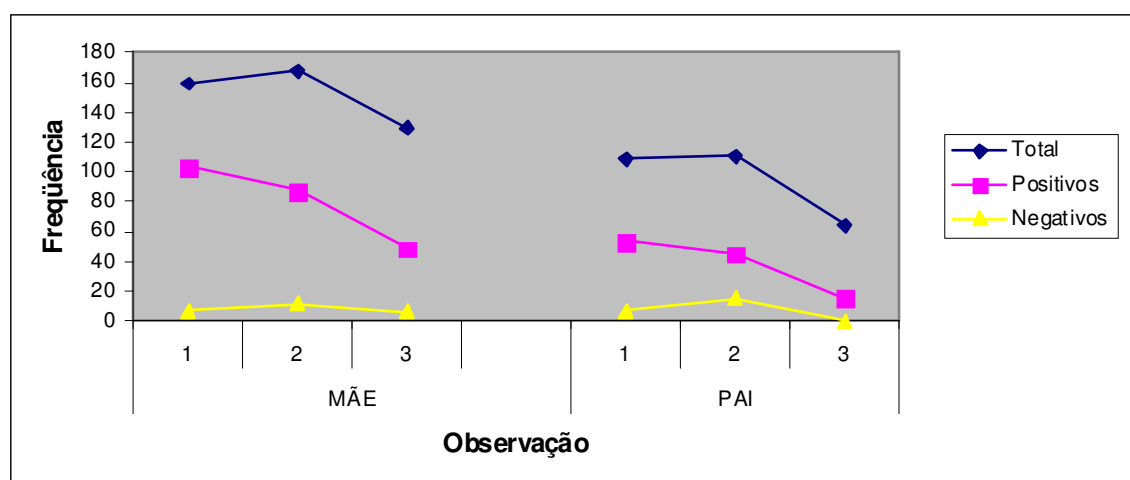


Figura 7: Gráfico comparativo das somas de frequências de categorias comportamentais que variam positivamente (positivos) e negativamente (negativos) com a responsividade e o total de eventos comportamentais emitidos pelos pais de 2A nas 3 sessões de observação.

A figura 7 mostra uma variação na frequência total de comportamentos semelhante não só entre os pais de 2A, mas também destes com os pais de 1A, tal como se observou na figura 4: um aumento na frequência total de eventos comportamentais no período de

intervenção, seguido por redução da frequência no *follow up*, atingindo uma frequência inferior à de antes da intervenção. Os comportamentos que variam positivamente com a responsividade tiveram redução da frequência para P2A e M2A no período de intervenção e no *follow up*, no entanto durante a intervenção a redução da frequência foi menor. Tanto para a mãe quanto para o pai, os comportamentos que variam negativamente com a responsividade tiveram um pequeno aumento de frequência no período de intervenção e redução no *follow up*. É interessante que se comparar na figura 7 a frequência de comportamentos emitidos por M2A e por P2A: o pai apresenta frequência mais baixa que a mãe no total de eventos e nos comportamentos que variam positivamente com a responsividade, nas 3 observações. Já nos comportamentos que variam negativamente com a responsividade mãe e pai apresentaram frequências semelhantes, sendo que na observação, após a intervenção, P2A chegou a apresentar frequência maior que M2A. Isto mostra que relativamente ao total de comportamentos emitidos, P2A apresenta uma frequência mais elevada de comportamentos que variam negativamente com a responsividade, quando comparado a M2A.

Caso 1B

A mãe de 1B, 37 anos, diarista, e o pai, 50 anos, operador de máquina, eram casados há 16 anos e tinham 3 filhos: 1B e um casal de filhos mais velhos. A filha, mais velha de todos, estava grávida quando o programa teve início. O pai trabalhava no período noturno, tendo apenas um dia de folga por semana, e a mãe trabalhava à tarde, de modo que não havia flexibilidade de horário para o agendamento das sessões, e os pais tiveram dificuldade para comparecer a todos os encontros. O pai compareceu apenas ao primeiro e ao último encontro, pois ficou impedido de caminhar devido a uma infecção que teve na cicatriz de uma vasectomia, cirurgia que havia realizado há pouco tempo. A mãe teve

algumas faltas que foram repostas, de modo que ela compareceu a todos os encontros. Apesar das dificuldades, ficou evidente o envolvimento de M1B com o programa: quando sua neta estava nascendo M1B compareceu à sessão marcada, pedindo apenas à terapeuta que ela pudesse sair mais cedo, pois estava ansiosa para conhecer a neta, mas não queria perder a sessão. Quanto aos estilos e práticas parentais, tanto M1B quanto P1B relataram conversar bastante com o filho, e ter bastante contato físico afetivo. Segundo M1B, as crianças gostam muito de P1B e o obedecem. A mãe contou que faz todas as vontades de 1B, porque “não custa nada” (por exemplo, faz macarrão todo dia no almoço, porque 1B gosta). No decorrer das intervenções M1B foi percebendo que ao fazer todas as vontades de 1B ela impedia que ele desenvolvesse algumas habilidades necessárias à independência.

A seguir, serão apresentados os dados obtidos nas 3 sessões de observação: linha de base (1), pré-intervenção (2) e pós intervenção (3). Na figura 8, pode-se observar a frequência das categorias comportamentais que variam positivamente com a responsividade apresentadas por M1B e P1B nas 3 sessões de observação.

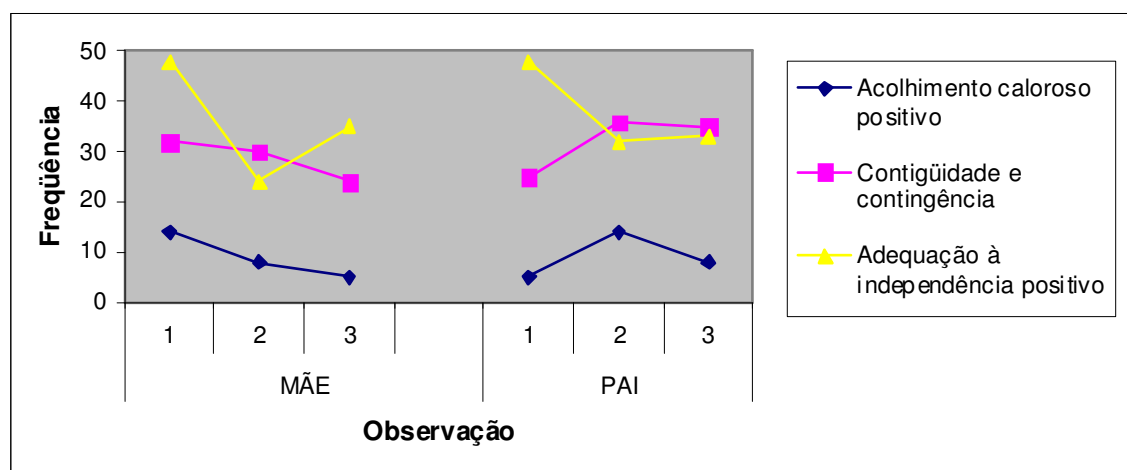


Figura 8: Frequência dos comportamentos que variam positivamente com a responsividade emitidos pelos pais de 1B nas 3 sessões de observação.

A figura 8 mostra que, diferente dos casos relatados anteriormente, o caso 1B apresentou variações diferentes na frequência dos comportamentos emitidos por mãe e pai.

A categoria adequação à independência positivo foi a que apresentou maior semelhança entre os pais: redução da frequência na linha de base, seguido por aumento de frequência no período de intervenção, embora tanto a queda quanto o aumento de frequência tenham sido mais acentuadas para M1B. Nas categorias acolhimento caloroso positivo e contigüidade e contingência M1B apresentou uma ligeira redução na frequência, tanto na linha de base quanto na intervenção. Já P1B nas mesmas categorias apresentou aumento de frequência na linha de base seguido por redução na frequência no período de intervenção. A figura 9 ilustra a frequência das categorias que variam negativamente com a responsividade.

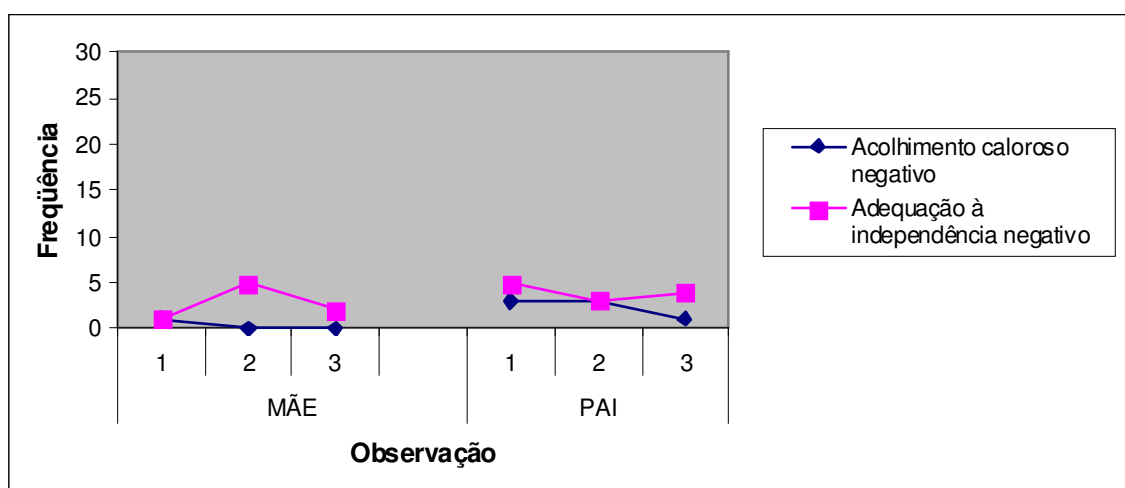


Figura 9: Frequência dos comportamentos que variam negativamente com a responsividade emitidos pelos pais de 1B nas 3 sessões de observação.

A figura 9 revela novamente diferenças entre as variações nas frequências de comportamentos de mãe e pai. Na categoria adequação à independência negativo M1B apresentou aumento de frequência na linha de base e redução da frequência no período de intervenção. Nesta mesma categoria, que inclui o comportamento de “fazer pela criança”, P1B apresentou redução da frequência na linha de base e um pequeno aumento da frequência após a intervenção. Já no acolhimento caloroso negativo M1B baixou a frequência na linha de base, mantendo a frequência nula no período de intervenção,

enquanto P1B manteve a frequência na linha de base, reduzindo-a no período de intervenção.

Neste caso, os resultados mais expressivos observados foram no tocante à adequação à independência positivo e negativo. Este resultado está de acordo com as práticas educativas relatadas por M1B nas sessões de intervenção. A mãe inicialmente “fazia todas as vontades de 1B”, e após a intervenção, passou a deixar mais responsabilidades nas mãos do filho. Nas observações, isto apareceu na redução da frequência de acolhimento caloroso negativo e aumento do positivo após a intervenção. Como o pai só esteve presente no primeiro e no último encontro, suas práticas educativas não puderam ser abordadas adequadamente. Ainda assim, é interessante notar que seu comportamento de adequação à independência positivo sofreu alterações parecidas com as da mãe (embora com menor intensidade), com redução da frequência na linha de base e aumento após a intervenção. No entanto, a adequação à independência negativo do pai também apresentou redução na linha de base e aumento após a intervenção, o que sugere que tenha ocorrido generalização entre estas duas categorias comportamentais de P1B.

Para facilitar a comparação das somas das categorias que variam positivamente e negativamente com a responsividade com o total de eventos comportamentais registrados nas 3 observações construiu-se a figura 10.

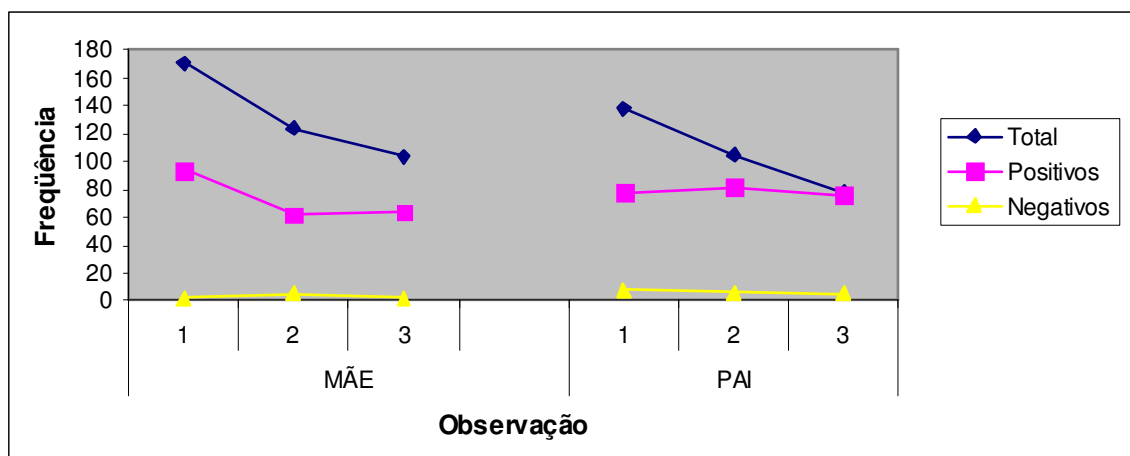


Figura 10: Gráfico comparativo das somas de frequências de categorias comportamentais que variam positivamente (positivos) e negativamente (negativos) com a responsividade e o total de eventos comportamentais emitidos pelos pais de 1B nas 3 sessões de observação.

Diferente dos casos 1A e 2A, a figura 10 mostra no caso 1B uma redução na frequência total de comportamentos emitidos por P1B e M1B tanto na linha de base quanto na intervenção. A mãe, que participou de todas as sessões de intervenção, apresentou uma queda de frequência menor durante a intervenção do que na linha de base. Quanto às categorias que variam positivamente com a responsividade, M1B apresentou redução da frequência na linha de base, seguida por um discreto aumento da frequência no período de intervenção. Já P1B teve um pequeno aumento na frequência destes comportamentos na linha de base, voltando ao padrão anterior após a intervenção. A soma dos comportamentos que variam negativamente com a responsividade mostrou variações sutis, com uma frequência muito baixa de emissão tanto para M1B como para P1B: M1B apresentou um pequeno aumento na linha de base, voltando ao padrão anterior após a intervenção, enquanto P1B apresentou redução da frequência tanto na linha de base quanto no período de intervenção.

É interessante notar na figura 10 que a redução na frequência total de comportamentos não foi acompanhada de uma redução correspondente dos comportamentos relacionados à responsividade. Isto se aplica a P1B tanto na linha de base

como no período de intervenção, e a M1B no período de intervenção. Ou seja, para P1B houve na linha de base e intervenção redução na frequência de comportamentos não relacionados à responsividade. Para M1B, na linha de base houve redução na frequência de comportamentos que variam positivamente com a responsividade, já durante a intervenção houve redução na frequência de comportamentos não relacionados à responsividade.

Caso 2B

A mãe de 2B, 31 anos, do lar, e o pai, 32 anos, garçom, estavam casados há 12 anos e tinham, além de 2B uma filha mais velha. Os pais compareceram a todos os encontros de observação e de intervenção. Quanto aos estilos e prática parentais, M2B relatou que tem uma vara em casa, que fica em cima do armário e os filhos sabem que se não se comportarem apanham, no entanto ela disse que há anos não usa a vara, porque os filhos não dão motivo. Tanto a mãe quanto o pai relataram fazer muitos elogios, brincar com os filhos e ter bastante contato físico afetivo, comportamentos que também foram observados nas atividades de jogo e lanche. Outro comportamento relatado pelos pais e que se evidenciou nas atividades de observação foi um padrão de brincadeiras irônicas entre pai e filho. Em uma observação, por exemplo, 2B desobedeceu a orientação do pai para carregar um pote de cada vez e P2B olhou para 2B com uma expressão de desagrado. O filho então disse: “Cê tá muito estressado. Toma maracujina.” Como os pais sorriram, ele continuou: “É do serviço. (...) Trabalha muito e ganha pouco. (...) Três reais por mês.” Mãe, pai e filho olhavam-se e sorriam durante o comentário. Em sessão de intervenção P2B relatou que o mesmo tipo de brincadeira é muito freqüente entre ele (pai) e os seus irmãos, e que 2B com freqüência presencia estas brincadeiras entre o pai e os irmãos. Em uma observação houve um episódio em que a equipe de pesquisa não conseguiu identificar se o comentário da mãe era uma brincadeira irônica ou um elogio: após a leitura das instruções do jogo, 2B

disse: “Esse daí eu já entendi tudinho”, e a mãe comentou: “Ah, nossa, você é muito inteligente, entende tudo”. A possibilidade de 2B não saber o que se trata de uma brincadeira irônica ou um elogio foi trabalhada com os pais em sessão de intervenção. Segundo P2B, a maior contribuição do programa para ele foi que passou a observar comportamentos dos filhos que não notava antes, como quando 2B o imita. Já M2B colocou que passou a observar e compreender melhor o próprio comportamento com relação aos filhos.

A seguir, serão apresentados os dados obtidos nas 3 sessões de observação: linha de base (1), pré-intervenção (2) e pós intervenção (3). Um fato relevante na análise das observações é que na observação 3 (pós-intervenção) a família escolheu o mesmo jogo que na observação 2, pois tinham gostado muito do jogo, e os pais jogaram muito pela criança. Ao final do jogo M2B comentou que eles (pais) se empolgaram e quiseram jogar. A figura 11 ilustra a frequência dos comportamentos de M2B e P2B que variam positivamente com a responsividade nas 3 sessões de observação.

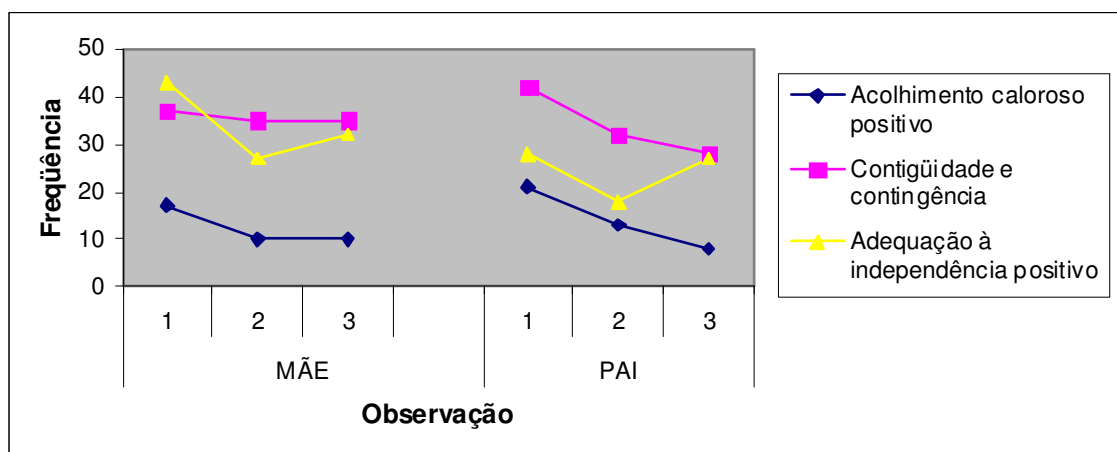


Figura 11: Frequência dos comportamentos que variam positivamente com a responsividade emitidos pelos pais de 2B nas 3 sessões de observação.

Como mostra a figura 11, todas as categorias que variam positivamente com a responsividade apresentaram redução da frequência na linha de base para M2B e para P2B

(embora a mãe tenha apresentado uma redução muito discreta na frequência de contigüidade e contingência). Após a intervenção, M2B manteve as frequências de contigüidade e contingência e acolhimento caloroso positivo e passou a um aumento de frequência de adequação à independência positivo. Já P2B continuou reduzindo as frequências de acolhimento caloroso positivo e contigüidade e contingência após a intervenção, no entanto a queda de frequência de contigüidade e contingência foi menor no período de intervenção do que na linha de base. Na categoria adequação à independência positivo P2B passou a apresentar aumento de frequência após a intervenção.

Na figura 12 pode-se visualizar a frequência de emissão por M2B e P2B das categorias comportamentais que variam negativamente com a responsividade.

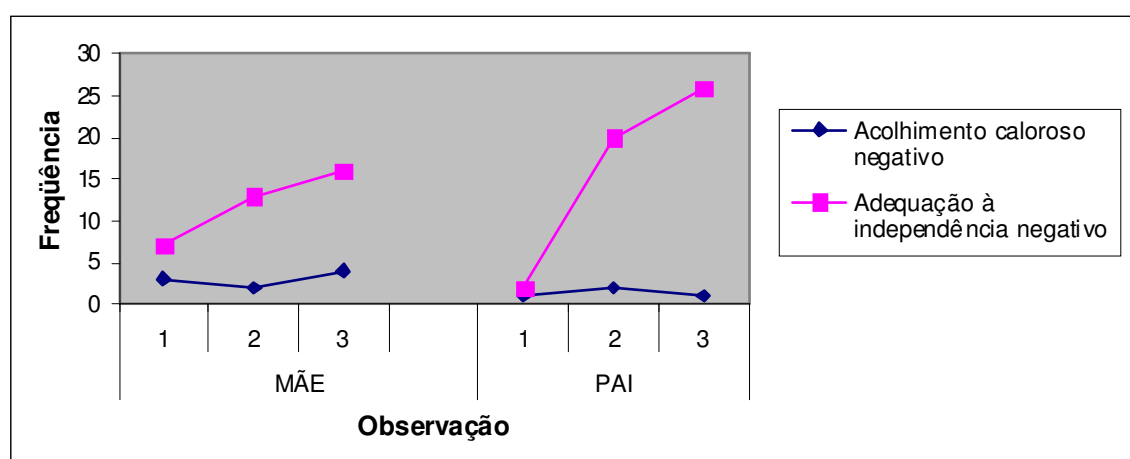


Figura 12: Frequência de comportamentos que variam negativamente com a responsividade emitidos pelos pais de 2B nas 3 sessões de observação.

A figura 12 mostra um aumento na frequência de adequação à independência negativo na linha de base seguido por um aumento menor na intervenção, o que ficou mais evidente no caso do pai pelo fato do aumento da frequência na linha de base ser muito acentuado. O acolhimento caloroso negativo revelou variações de frequência diferentes para P2B e M2B: a mãe, que na linha de base teve redução de frequência, na intervenção apresentou aumento na frequência; já o pai, na linha de base teve aumento e na intervenção queda da frequência.

O aumento na frequência da categoria adequação à independência negativo não pode ser atribuído a uma mudança no padrão comportamental do pai, uma vez que houve uma variável interveniente que foi relatada pela mãe: o interesse dos pais pelo jogo levou-os a jogar pelo filho. O que é necessário notar aqui é o desenvolvimento do repertório de auto-observação de M2B: na segunda observação, pré-intervenção, os pais jogaram o mesmo jogo e apresentaram um grande aumento na frequência de adequação à independência negativo com relação à primeira observação, no entanto pareceram não ter consciência das variáveis que interferiram no próprio comportamento e das consequências deste comportamento. Após a intervenção, este comportamento de auto-observação e análise funcional do próprio comportamento estavam presentes. Da mesma forma que foi relatado pela mãe no caso 2^a, a mãe de 2B só foi capaz de fazer a análise funcional depois de emitir o comportamento.

Apesar dos pais voltarem-se mais ao jogo nas duas últimas observações, após a intervenção houve um aumento na frequência de adequação à independência negativo, o que mostra o aumento de interações de ajuda pais-filho adequadas à independência.

A seguir serão apresentados os dados relativos à comparação das somas das categorias que variam positivamente e negativamente com a responsividade com o total de eventos comportamentais registrados nas 3 observações, tal como mostra a figura 13.

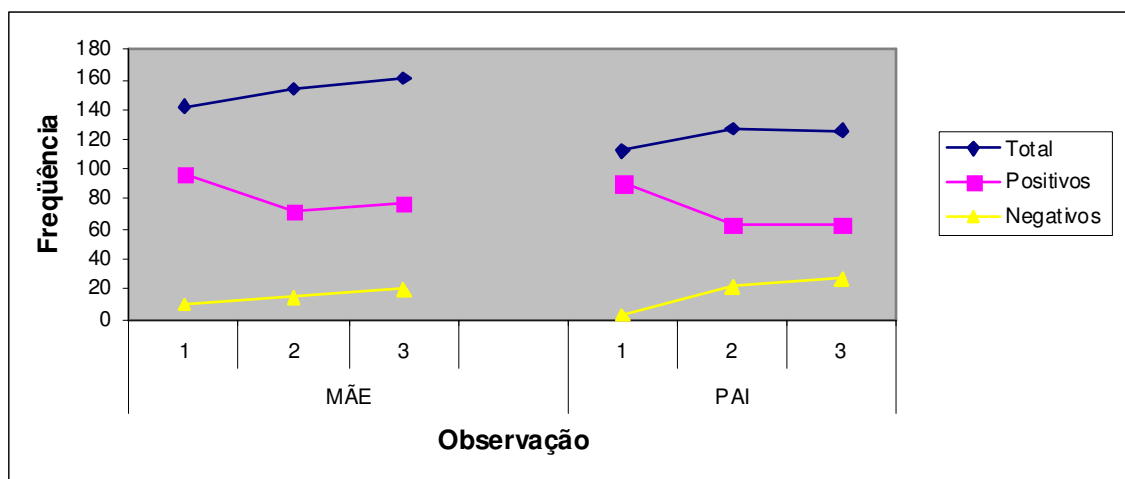


Figura 13: Gráfico comparativo das somas de frequências de categorias comportamentais que variam positivamente (positivos) e negativamente (negativos) com a responsividade e o total de eventos comportamentais emitidos pelos pais de 2B nas 3 sessões de observação.

A figura 13 revela variações semelhantes entre os comportamentos de M2B e P2B: na linha de base, houve aumento da frequência total de comportamentos e da soma das categorias que variam negativamente com a responsividade, e uma redução da frequência dos comportamentos que variam positivamente com a responsividade, tanto para M2B quanto para P2B. A mãe continuou após a intervenção com aumento da frequência total de comportamentos e de comportamentos que variam negativamente com a responsividade, e passou a apresentar também aumento de frequência nas categorias que variam positivamente com a responsividade. O pai, no período de intervenção, manteve a frequência total de comportamentos e de comportamentos que variam positivamente com a responsividade. Nos comportamentos que variam negativamente com a responsividade P2B apresentou no período de intervenção um aumento de frequência menos acentuado do que na linha de base.

Nota-se ainda na figura 13 que o aumento na frequência total de comportamentos emitidos por M2B e P2B não é acompanhado por um aumento correspondente da frequência de comportamentos relacionados à responsividade, indicando que houve aumento na frequência de outros comportamentos na linha de base para mãe e pai.

Caso 3B

A mãe de 3B, 30 anos, doméstica, e o pai, 33 anos, operador de máquinas, eram casados há 10 anos e tinham apenas um filho (3B). Durante a linha de base e até a primeira semana de intervenção, 3B estava morando com os avós durante a semana e só ia para a casa dos pais aos finais de semana, pois eles estavam morando muito longe da escola de 3B e como o pai estava fazendo um curso à noite não tinha tempo de buscá-lo na escola. No total foram 6 meses que a família viveu neste esquema. Na primeira semana de intervenção terminou o curso de P3B e ele passou a buscar o filho todos os dias na escola. Inicialmente os comentários de M3B e P3B durante as sessões de intervenção estavam muito relacionados às práticas educativas utilizadas pelos avós no período em que 3B estava na casa deles. Segundo eles, os avós faziam tudo o que 3B pedia, e não exigiam que ele guardasse seus brinquedos; 3B deixava os brinquedos jogados e a avó juntava. Nos finais de semana, quando 3B ia para a casa dos pais, deixava os brinquedos jogados (fato que não era comum antes, quando ficava sempre com os pais), e quando os pais negavam algum pedido de 3B ele fazia birra e argumentava que a avó fazia para ele. No decorrer dos encontros, ficou claro que M3B e P3B tinham clareza ao transmitir as regras para 3B, por exemplo: “Guarde o jogo depois de brincar”. No entanto, enquanto ele estava na casa da avó, as contingências eram diferentes, e se ele guardasse o jogo ou não, no final o jogo estaria guardado de qualquer forma. Os pais passaram a observar o próprio comportamento e perceberam que eles também não forneciam consequências consistentes aos comportamentos inadequados de 3B: se ele não guardava o jogo, por exemplo, os pais reclamavam e acabavam guardando. Os pais passaram a analisar a relação de contingência entre os próprios comportamentos e os comportamentos de 3B. A mãe chegou a relatar uma mudança de comportamento: falou para 3B que se ele não guardasse um brinquedo ela

o jogaria no lixo, ele não guardou e ela efetivamente jogou o brinquedo no lixo; 3B tirou este brinquedo do lixo e depois disso não deixou mais brinquedos jogados.

A seguir, serão apresentados os dados obtidos nas 3 sessões de observação: linha de base (1), pré-intervenção (2) e pós intervenção (3). Na figura 14, pode-se observar a frequência das categorias comportamentais que variam positivamente com a responsividade apresentadas por M3B e P3B nas 3 sessões de observação.

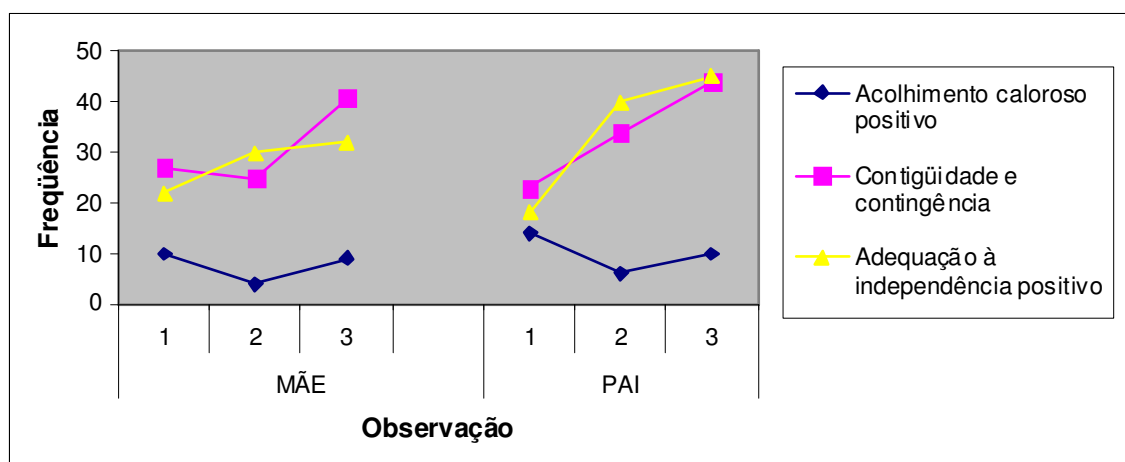


Figura 14: Frequência de comportamentos que variam positivamente com a responsividade emitidos pelos pais de 3B nas 3 sessões de observação.

Pode-se notar na figura 14 que na linha de base M3B apresentava aumento de frequência apenas na adequação à independência positivo, e P3B na adequação à independência e contigüidade e contingência. Acolhimento caloroso para o pai e para a mãe, e contigüidade e contingência para M3B tiveram redução da frequência na linha de base. Após a intervenção todas as categorias que variam positivamente com a responsividade apresentaram aumento de frequência tanto para M3B como para P3B. A seguir, a figura 15 ilustra a frequência dos comportamentos que variam negativamente com a responsividade para M3B e P3B.

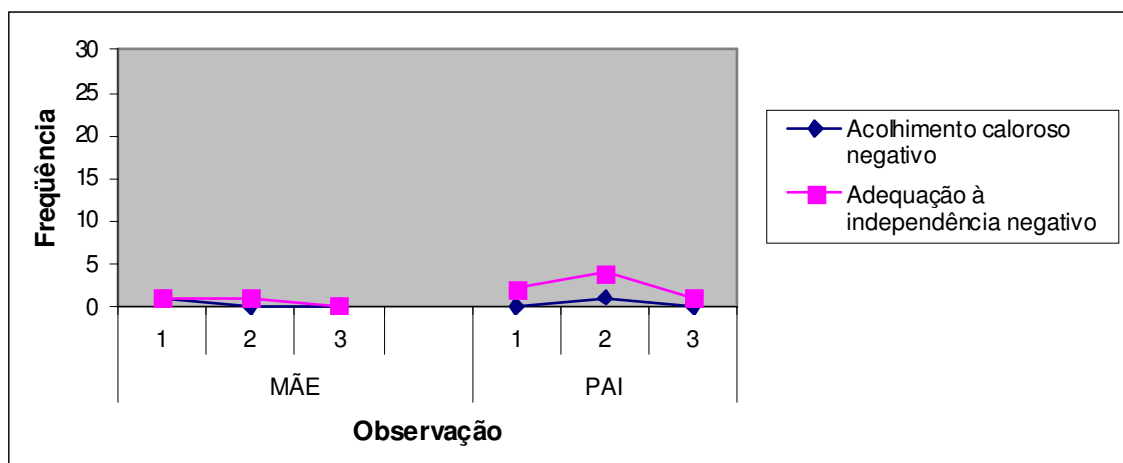


Figura 15: Frequência de comportamentos que variam negativamente com a responsividade emitidos pelos pais de 3B nas 3 sessões de observação.

A figura 15 ilustra a baixa frequência de comportamentos que variam negativamente com a responsividade emitidos pelos pais de 3B, especialmente por M3B. O acolhimento caloroso negativo de M3B reduziu à frequência nula já na linha de base, mantendo-se assim durante a intervenção. Quanto à adequação à independência negativo, a mãe manteve a frequência na linha de base, baixando à frequência nula no período de intervenção. Para P3B, as duas categorias comportamentais que variam negativamente com a responsividade apresentaram aumento da frequência na linha de base seguido de redução da frequência após a intervenção. A adequação à independência chegou após a intervenção a uma frequência inferior à da primeira observação (linha de base), e o acolhimento caloroso negativo voltou à frequência nula.

As observações mostraram neste caso que os pais de 3B de fato não faziam todas as vontades de 3B, uma vez que a categoria adequação à independência negativo apresentou frequência baixa. Este comportamento, segundo os pais, era apresentado pela avó de 3B, de modo que o filho, ao voltar para a casa dos pais, continuava comportando-se de acordo com as contingências fornecidas pela avó. A mãe e o pai tiveram formas diferentes de lidar com este comportamento de 3B na linha de base: o pai apresentou aumento na frequência de adequação à independência negativo e de acolhimento caloroso negativo e redução na

freqüência de acolhimento caloroso positivo (passou a fazer mais por 3B quando não era necessário, fazer mais comentários negativos e agressões e menos elogios, menos carinho, atenção). Já a mãe apresentou redução de freqüência do acolhimento caloroso positivo e da contigüidade e contingência (reduziu elogios, carinho, atenção, e reduziu as respostas contingentes ao comportamento do filho). Aos a intervenção, tanto M3B como P3B apresentaram aumento de freqüência das categorias positivamente relacionadas à responsividade e redução da freqüência das categorias negativamente relacionadas à responsividade.

Na figura 16 pode-se comparar as somas das categorias que variam positivamente e negativamente com a responsividade com o total de eventos comportamentais registrados nas 3 observações.

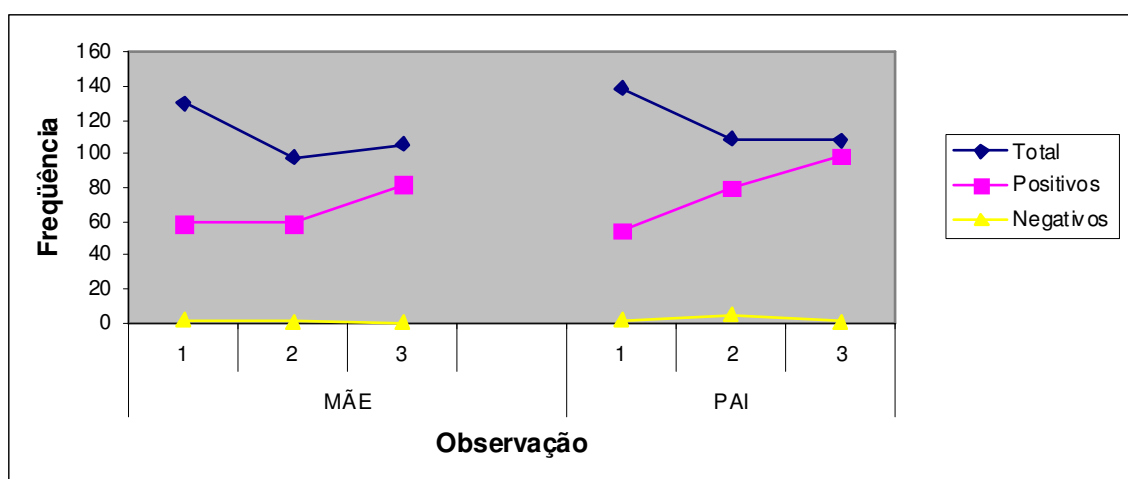


Figura 16: Gráfico comparativo das somas de freqüências de categorias comportamentais que variam positivamente (positivos) e negativamente (negativos) com a responsividade e o total de eventos comportamentais emitidos pelos pais de 3B nas 3 sessões de observação.

Como mostra a figura 16, na linha de base houve uma redução na freqüência total de comportamentos emitidos por M3B e P3B. Após a intervenção houve um pequeno aumento nesta freqüência por M3B e manutenção da freqüência por P3B. Pode-se notar que após a intervenção o aumento na freqüência de comportamentos que variam positivamente com a responsividade foi mais acentuada que o aumento na freqüência total

de comportamentos (no caso de M3B, já que P3B não aumentou a frequência total de comportamentos). Este dado mostra que após a intervenção houve a redução da frequência de outros comportamentos, não relacionados à responsividade.

Apresentação resultados por categoria comportamental

Feita a apresentação de cada caso, considerando as particularidades de cada família atendida, pode-se passar a uma análise dos casos por categoria comportamental, na qual é possível comparar não apenas os dados obtidos por cada participante com ele próprio em diferentes momentos, mas também com os dados obtidos pelos outros participantes do estudo no mesmo momento em cada uma das categorias. Para tal, serão apresentados conjuntamente os dados relativos a todos os participantes em cada uma das categorias comportamentais observadas. A figura 17 permite visualizar as frequências da categoria acolhimento caloroso positivo nos casos que receberam intervenção no primeiro momento (1A e 2A) e no segundo momento (1B, 2B e 3B).

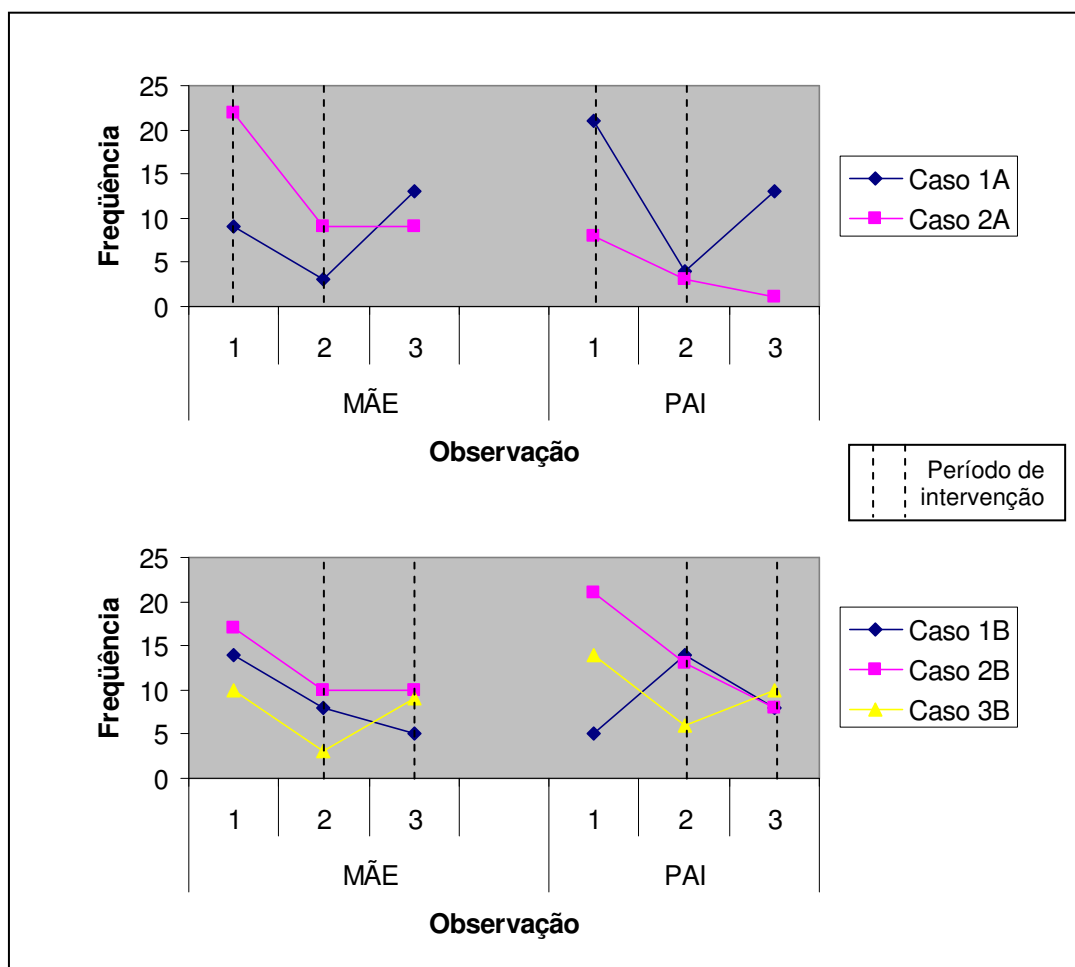


Figura 17: Frequência da categoria acolhimento caloroso positivo emitida pelos pais que receberam intervenção no primeiro momento do estudo (casos 1A e 2A) e pelos pais que receberam intervenção no segundo momento do estudo (casos 1B, 2B e 3B).

Pode-se notar na figura 17 o efeito da intervenção sobre os comportamentos de acolhimento caloroso positivo nos participantes do programa. No período anterior à intervenção (linha de base), 83,33% dos pais (todas as mães, P2B e P3B) apresentaram redução da frequência de acolhimento caloroso positivo; apenas o caso P1B (16,67%) apresentou aumento de frequência desta categoria. No período de intervenção, 70% dos pais (mãe e pai de 1A, 2A, 1B, e o pai de 2B) apresentaram redução de frequência desta categoria comportamental; M2B (10%) manteve a frequência constante durante a intervenção, e os pais de 3B (20%) apresentaram aumento da frequência neste período. No período de *follow up*, 50% dos casos tiveram aumento da frequência de acolhimento

caloroso positivo (mãe e pai de 1A); 25% manteve a frequência (M2A) e 25% reduziu a frequência (P2A).

Esta análise mostra que a porcentagem de participantes que apresentaram redução do acolhimento caloroso positivo foi decrescente: menor no período de intervenção (70%) do que na linha de base (83,33%) e no *follow up* foi ainda menor do que durante a intervenção (25%). Já a porcentagem de participantes que apresentaram aumento na frequência desta categoria foi crescente: maior na intervenção (20%) do que na linha de base (16,67%) e bem maior no *follow up* (50%) do que na intervenção. Este dado sugere que a intervenção teve como efeito um aumento na frequência de acolhimento caloroso negativo, no entanto este efeito foi mais evidente a longo prazo.

A figura 18 ilustra as frequências da categoria contigüidade e contingência nos casos que receberam intervenção no primeiro momento (1A e 2A) e no segundo momento (1B, 2B e 3B).

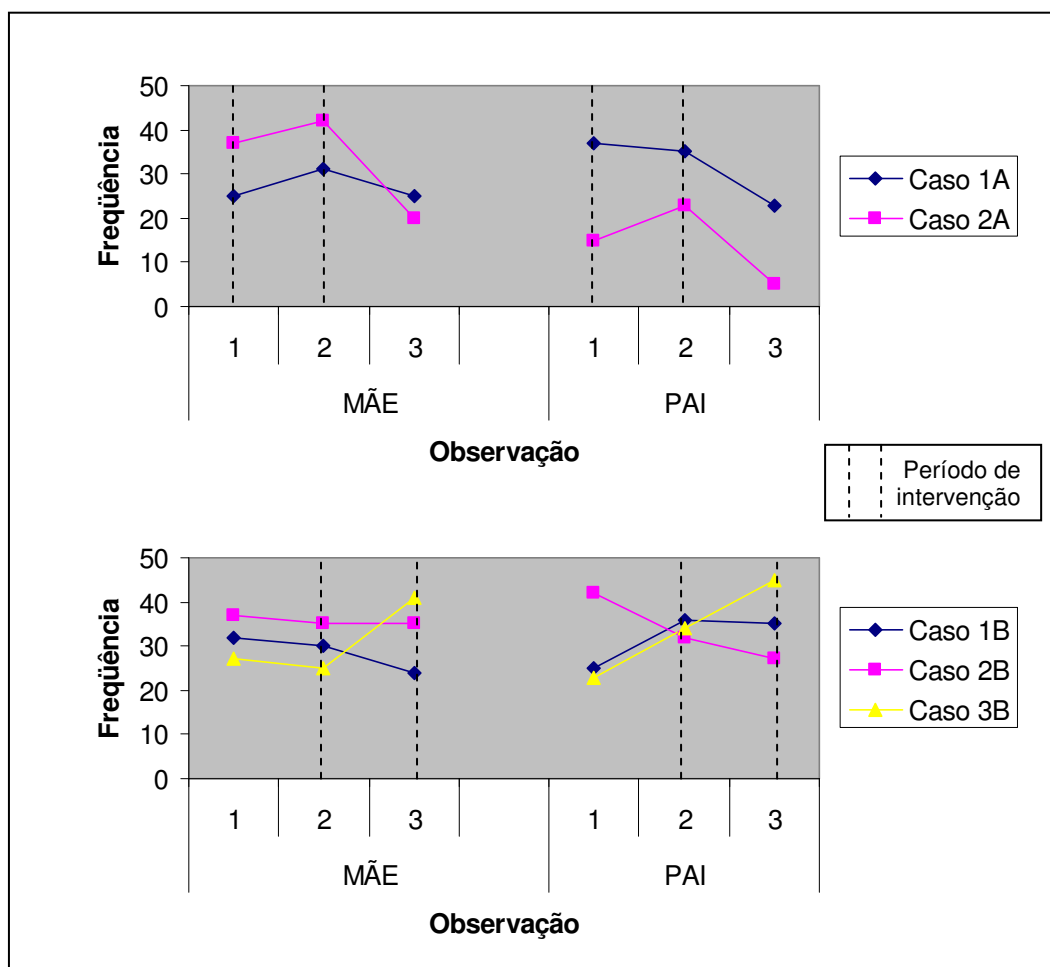


Figura 18: Frequência da categoria contigüidade e contingência emitida pelos pais que receberam intervenção no primeiro momento do estudo (casos 1A e 2A) e pelos pais que receberam intervenção no segundo momento do estudo (casos 1B, 2B e 3B).

A figura 18 mostra que no período anterior à intervenção (linha de base), 33,33% dos pais (P1B e P3B) apresentaram aumento da frequência da categoria contigüidade e contingência. Os demais (66,67%) apresentaram queda da frequência desta categoria no período de linha de base. Já no período de intervenção, 50% dos pais (mãe e pai de 2A e de 3B e mãe de 1A) aumentaram a frequência de contigüidade e contingência; 10% (M2B) manteve a frequência e 40% (mãe e pai de 1B, P1A e P2B) reduziram a frequência de contigüidade e contingência no período de intervenção. Dos pais que passaram por observação de *follow up* (mãe e pai de 1A e 2A), todos apresentaram queda de frequência da categoria contigüidade e contingência neste período.

Comparando-se a contigüidade e contingência no período de intervenção à linha de base, nota-se que na intervenção mais pais apresentaram aumento de frequência desta categoria (de 33,33% na linha de base, passou-se a 50% na intervenção) e menos pais tiveram redução da frequência (de 66,67% na linha de base, para 40% na intervenção). No entanto no *follow up* todos os pais apresentaram redução da frequência desta categoria, mostrando que o aumento da contigüidade e contingência só teve efeito enquanto a intervenção estava presente.

Na figura 19 estão ilustradas as frequências da categoria adequação à independência positivo nos casos que receberam intervenção no primeiro momento (1A e 2A) e no segundo momento (1B, 2B e 3B).

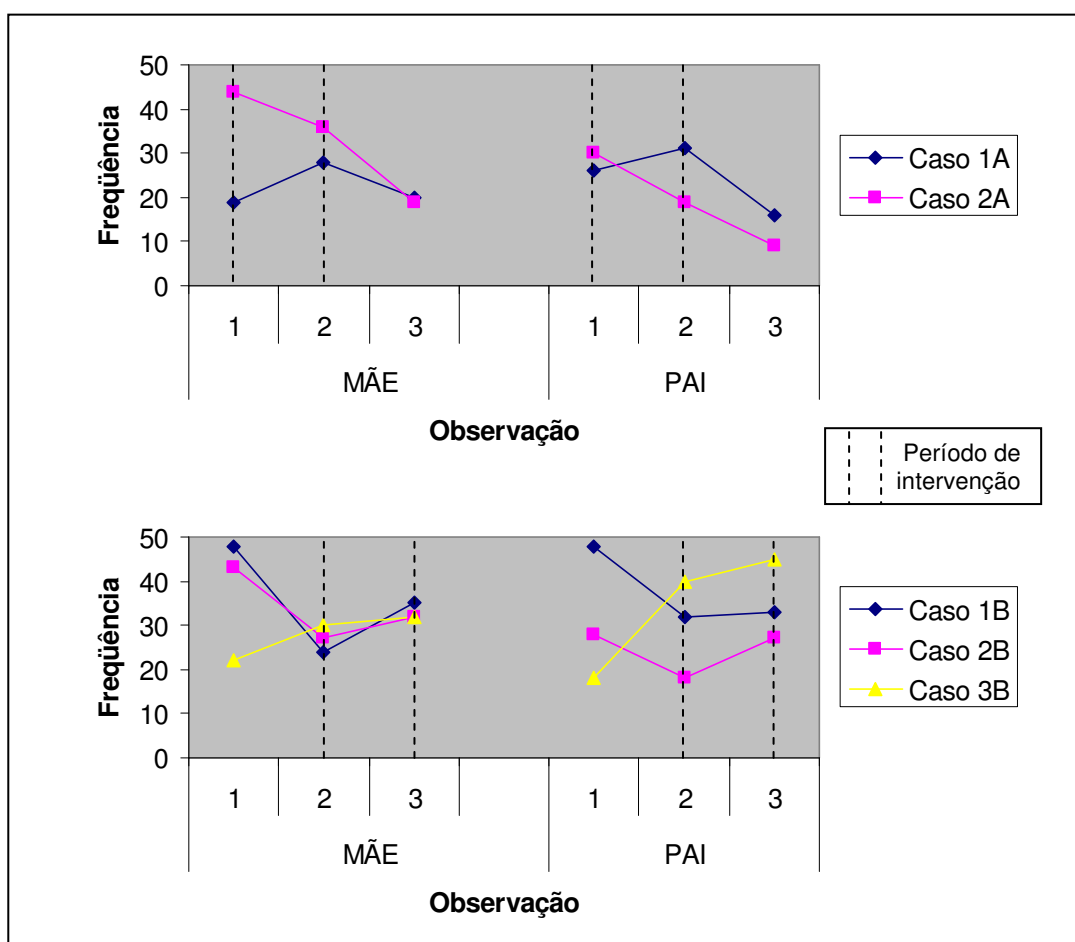


Figura 19: Frequência da categoria adequação à independência positivo emitida pelos pais que receberam intervenção no primeiro momento do estudo (casos 1A e 2A) e pelos pais que receberam intervenção no segundo momento do estudo (casos 1B, 2B e 3B).

Como mostra a figura 19, na linha de base a maioria dos casos (66,67% - mãe e pai dos casos 1B e 2B) apresentaram redução da frequência da categoria adequação à independência positivo, e os demais (33,33% - mãe e pai de 3B) apresentaram aumento da frequência desta categoria. No período de intervenção, houve uma mudança radical: 80% dos casos (mãe e pai de 1A, 1B, 2B e 3B) apresentaram aumento na frequência desta categoria e apenas 20% tiveram redução (mãe e pai de 2A). No período de *follow up*, entretanto, todos os participantes (pai e mãe dos casos 1A e 2A) reduziram a frequência de adequação à independência positivo.

A categoria adequação à independência positivo apresentou uma alteração muito grande no período de intervenção, quando comparado à linha de base: enquanto na linha de base apenas 33,33% dos pais apresentou aumento da frequência desta categoria, no período de intervenção 80% dos casos tiveram aumento de frequência. No período de *follow up*, semelhante ao que foi observado na categoria contigüidade e contingência, esta categoria apresentou queda da frequência para todos os participantes, mostrando que o aumento de frequência de adequação à independência positivo ocorreu apenas na presença da intervenção.

A figura 20 ilustra as frequências da categoria acolhimento caloroso negativo nos casos que receberam intervenção no primeiro momento (1A e 2A) e no segundo momento (1B, 2B e 3B).

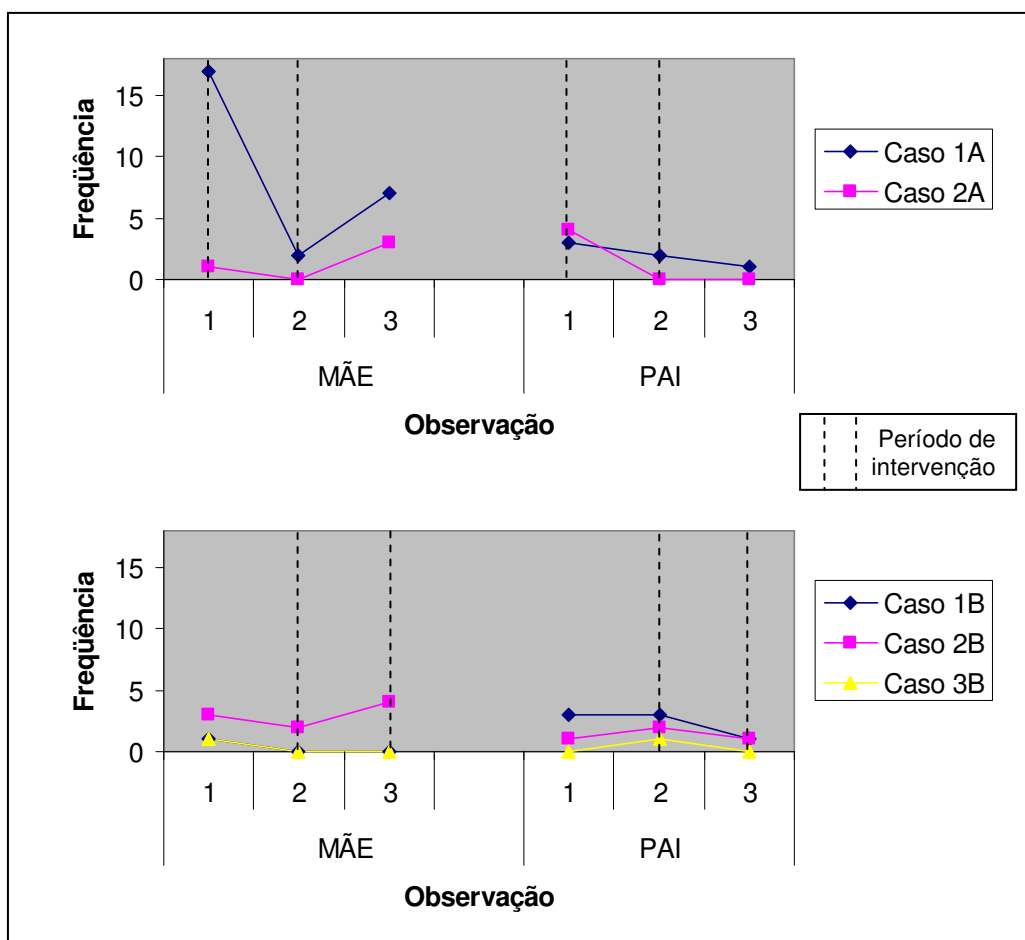


Figura 20: Frequência da categoria acolhimento caloroso negativo emitida pelos pais que receberam intervenção no primeiro momento do estudo (casos 1A e 2A) e pelos pais que receberam intervenção no segundo momento do estudo (casos 1B, 2B e 3B).

É possível visualizar na figura 20 que no período de linha de base 50% dos casos (as mães de 1B, 2B e 3B) apresentaram redução na frequência da categoria acolhimento caloroso negativo, 16,67% (P1B) manteve a frequência e 33,33% (P1B e P3B) tiveram aumento da frequência desta categoria. No período de intervenção 70% dos pais (mãe e pai de 1A e 2A, pai de 1B, 2B e 3B) apresentaram redução na frequência de acolhimento caloroso negativo, 20% (mãe de 1B e de 3B) mantiveram a frequência nula e apenas 10% (M2B) teve aumento na frequência desta categoria. No *follow up* 50% dos pais (mãe de 1A e de 2A) tiveram aumento na frequência desta categoria, 25% (P2A) manteve a frequência nula e 25% (P1A) reduziu a frequência. É importante ressaltar, contudo, algumas particularidades dos dois casos que apresentaram aumento de frequência de acolhimento

caloroso negativo no *follow up*: M1A, apesar de aumentar a frequência deste comportamento no *follow up*, atingiu ao final deste período uma frequência muito inferior à anterior à intervenção; e M2A, segundo o próprio relato em sessão de intervenção, exercia agressão física e verbal contra o filho, mas não diante da câmera; é possível que após a intervenção, diante da redução da culpa, a mãe tenha se comportado durante a observação de modo semelhante ao seu comportamento diário com a criança.

Um dado interessante revelado na figura 20 é que as mães de 1B e 3B apresentaram frequências idênticas da categoria acolhimento caloroso negativo. De fato, nas sessões de intervenção estas duas mães relataram emitir muito pouco destes comportamentos.

Com relação à linha de base, no período de intervenção houve mais pais que apresentaram redução na frequência de acolhimento caloroso negativo (50% na linha de base para 70% na intervenção) e menos pais tiveram aumento na frequência (33,33% na linha de base para 10% na intervenção). No período de *follow up* mais pais aumentaram a frequência desta categoria (50%), no entanto, uma análise mais aprofundada dos casos leva a questionar se este fato corresponde a um resultado positivo ou negativo a longo prazo.

A figura 21 indica as frequências da categoria adequação à independência negativo nos casos que receberam intervenção no primeiro momento (1A e 2A) e no segundo momento (1B, 2B e 3B).

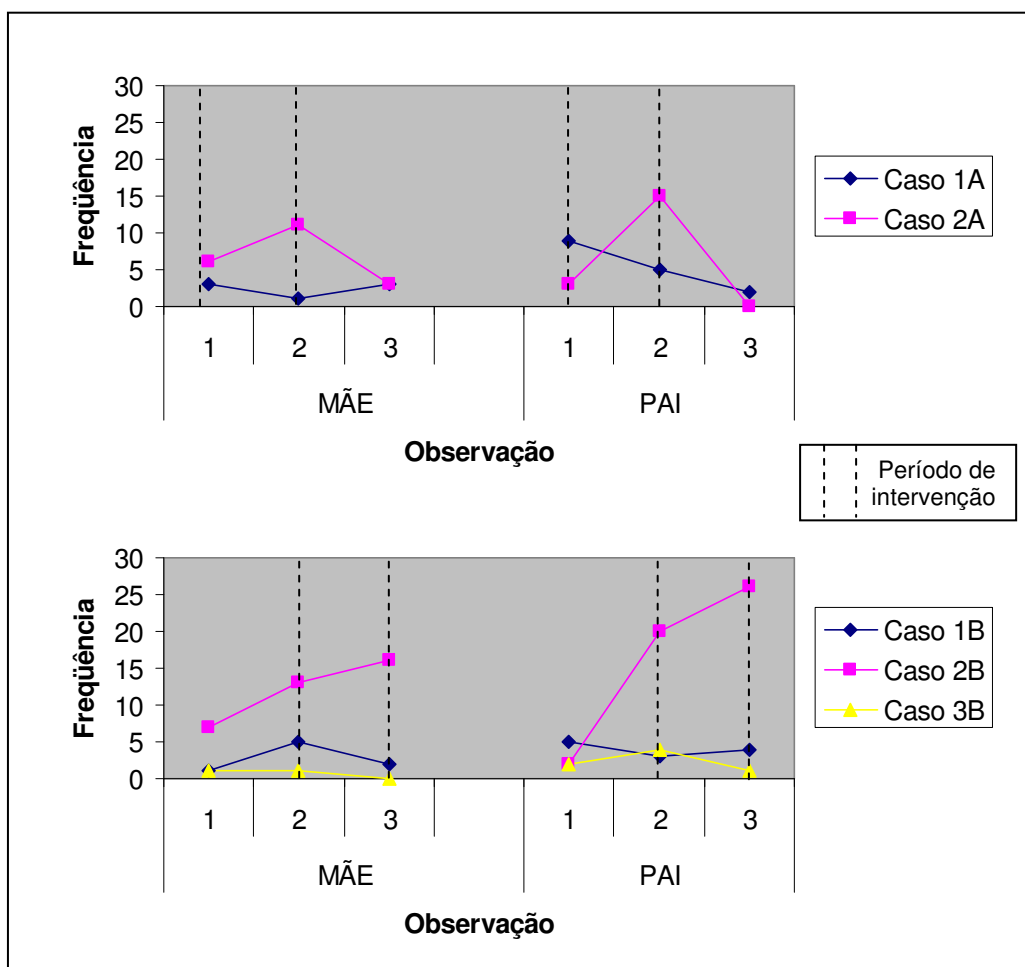


Figura 21: Frequência da categoria adequação à independência negativo emitida pelos pais que receberam intervenção no primeiro momento do estudo (casos 1A e 2A) e pelos pais que receberam intervenção no segundo momento do estudo (casos 1B, 2B e 3B).

Como se pode observar na figura 21, na linha de base 66,67% dos pais (mãe e pai de 2B, M1B e P3B) tiveram aumento na frequência de adequação à independência negativo, 16,67% (M3B) manteve a frequência e 16,67% (P1B) baixou a frequência desta categoria. No período de intervenção, 50% (mãe e pai de 2A e 2B e P1B) aumentaram a frequência e 50% (mãe e pai de 1A e 3B e M1B) reduziram a frequência da adequação à independência negativo. Já no *follow up*, 75% dos participantes (mãe e pai de 2A e P1A) apresentaram redução na frequência e 25% (M1A) teve aumento na frequência desta categoria comportamental.

Comparando-se a frequência da categoria adequação à independência negativo nos períodos de linha de base e de intervenção, constata-se que durante a intervenção houve

menos pais que aumentaram a frequência (66,67% na linha de base para 50% na intervenção) e, principalmente, mais pais que reduziram a frequência desta categoria (16,67% na linha de base para 50% na intervenção). No *follow up*, uma porcentagem ainda menor de pais (25%) teve aumento na frequência e mais pais (75%) apresentaram redução da frequência desta categoria.

Avaliação do programa pelos pais

As respostas dos pais às fichas de avaliação do programa fornecem dados a respeito da percepção e aprovação dos pais sobre o programa. Como todos os pais preencheram as fichas de avaliação ao final do último encontro de intervenção, neste tópico serão agrupados os dados dos participantes do grupo A e do grupo B. A tabela 6 mostra a média dos escores atribuídos pelos pais ao conteúdo abordado em cada sessão do programa, dentro de uma escala de 1 a 5.

Tabela 6: Média dos escores atribuídos pelos pais ao conteúdo abordado em cada sessão de intervenção quanto à importância do tema para si e quanto à relevância do tema dentro do programa.

Sessão	Tema	Importância para mim	Relevância no programa
1	Como vejo meu filho	4,6	4,9
2	Compreendendo o que meu filho faz e o que eu faço	4,7	4,8
3	É possível colocar limites e continuar sendo compreensivo?	4,7	4,7
4	Limites: Autoridade ou autoritarismo	4,4	4,9
5	O que eu aprendi até agora?	4,8	4,9
6	Quando, onde e com quem eu vou usar o que aprendi?	4,6	4,7

A tabela 6 revela uma avaliação positiva do programa por parte dos pais: todas as médias de escores ficaram acima de 4,0. O tema considerado menos importante para estes pais foi “Limites: autoridade ou autoritarismo”; e o mais importante, “O que eu aprendi até agora?” (sessão que tinha por objetivo analisar funcionalmente o comportamento dos pais no programa). Quanto à relevância no programa, dois temas foram considerados menos

relevantes: “É possível colocar limites e continuar sendo compreensivo?” e “Quando, onde e com quem eu vou usar o que aprendi?”; e 3 temas foram considerados mais relevantes: “Como vejo meu filho”, “Limites: autoridade ou autoritarismo” e “O que eu aprendi até agora?”. É interessante notar que os pais consideraram igualmente relevantes no programa o tema avaliado como menos importante para eles (Limites: autoridade ou autoritarismo) e o tema avaliado como mais importante para eles (O que eu aprendi até agora?). Metade dos pais fizeram comentários na ficha de avaliação, expressando satisfação com o programa. Os comentários são transcritos a seguir:

Para nós foi muito importante ter participado deste programa. A partir de agora saberemos como agir. E para ele ficará mais fácil se comunicar com a gente.

Este programa nos fez ver que a maneira que agirmos com nossos filhos nem sempre é a melhor, por mais que tentemos fazer tudo correto para que ele aprenda, nunca é o bastante.

O programa me abriu a mente! Me ajudou a observar meus filhos com mais calma e atenção!

Para mim foi excelente e para o meu filho também. Devia fazer parte de nossa vida sempre, só assim poderíamos acertar mais do que errar.

O número de encontros está bom, se aumentar fica ainda melhor. Diminuir, não.

Os comentários mostram uma avaliação muito positiva do programa pelos pais, principalmente no tocante à observação do comportamento do filho, observação do próprio comportamento e comunicação entre pais e filho.

A avaliação que os pais fizeram sobre o próprio comportamento no decorrer do programa pode ser visualizada na figura 22.

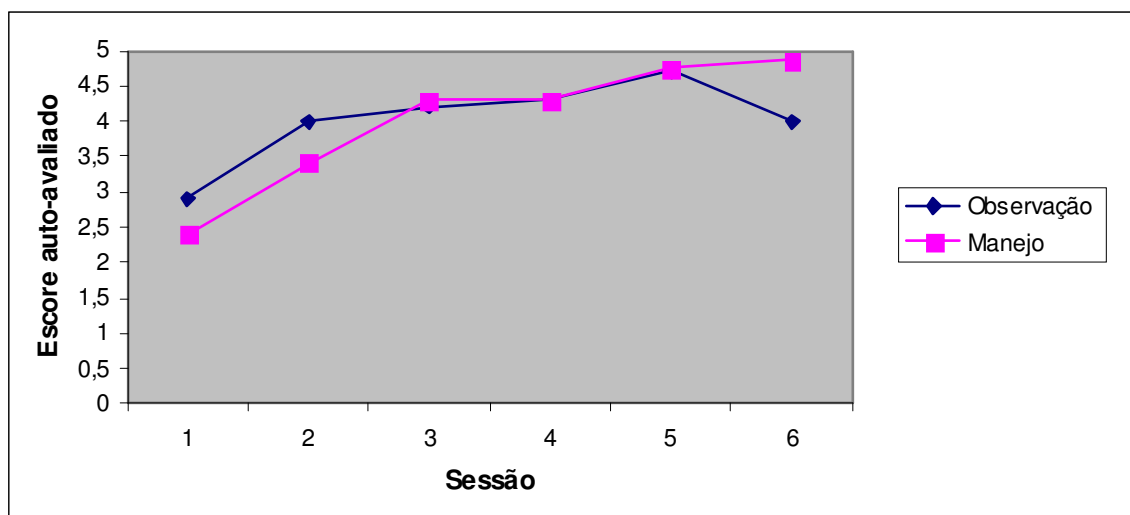


Figura 22: Auto-avaliação (score médio) dos pais participantes do programa quanto à observação do comportamento do filho e manejo do comportamento do filho no decorrer das sessões.

Como mostra a figura 22, nas 3 primeiras sessões os pais perceberam melhora nas suas habilidades de observação e manejo do comportamento dos filhos, passando a uma estabilização na 4ª sessão (sessão cujo tema foi considerado o menos importante para estes pais) e voltando a aumentar na 5ª sessão. Na 6ª sessão, os pais registraram uma redução da habilidade de observação do comportamento do filho, o que não ocorreu com a habilidade de manejo, que continuou aumentando.

CAPÍTULO VIII

DISCUSSÃO

Todos os pais convidados a participar do programa aceitaram inicialmente o convite, inscrevendo-se. No entanto, 25% dos inscritos (todos os pais de meninas) desistiram do programa antes do seu início. O fato de não ter havido procura por parte de pais de meninas suscita algumas questões importantes: em primeiro lugar, em função de que fatores pais de meninos apresentaram maior interesse no programa. Apesar de esta não ser uma questão central de interesse no presente trabalho, pode ser abordada por investigações futuras. Além disso, traz uma segunda questão, referente à representatividade da amostra: em uma pesquisa envolvendo intervenção clínica a seleção da amostra está sempre sujeita à disponibilidade e interesse de participação, que pode ocorrer em função de inúmeros fatores (neste caso, o sexo da criança parece ter sido um dos fatores). Este fato, somado à restrição do tamanho da amostra (que também é comum em pesquisas que envolvem intervenção clínica), ressalta a necessidade de haver cautela na generalização dos dados obtidos.

Ao se analisar funcionalmente os casos atendidos, percebe-se que os resultados registrados através de observação apresentam forte relação com os dados acessados através de entrevista clínica. Em alguns aspectos, a entrevista clínica e a observação mostraram-se complementares. É o caso do acolhimento caloroso negativo da mãe de 2A: em entrevista, a mãe relatou “bater de vara” no filho, embora este comportamento não ocorresse durante a

observação. Já a supervisão estressante de M2A, relatada na entrevista, foi registrada na observação como alta frequência de acolhimento caloroso positivo. Ao se elaborar as definições das categorias comportamentais neste trabalho, o conceito de supervisão estressante não foi considerado, o que levou à distorção deste dado. Considerando a supervisão estressante como uma fiscalização ou vigilância exagerada dos pais com relação aos filhos (Gomide, no prelo), pode-se pensar que ela distinga do monitoramento positivo por não ser acompanhada de adequação à independência e de contigüidade e contingência (o pai que fiscaliza exageradamente responde mais à própria ansiedade do que ao comportamento da criança). A utilização da técnica de registro por intervalo de tempo poderia fornecer o dado de eventos concomitantes, o que permitiria o acesso à supervisão estressante através da observação. Como neste trabalho utilizou-se registro de evento, a associação das técnicas de observação e entrevista foi crucial na coleta dos dados e propiciou maior confiabilidade aos dados obtidos.

No caso 1A, a mãe tinha a regra claramente explicitada de que “conversar com a criança não adianta, o que funciona é a vara”, e utilizava punição física e reforçamento positivo de forma consistente, de modo que as crianças obedeciam-na. O fato das crianças a obedecerem e não ao pai, que não usava punição, mantinha a regra disfuncional explicitada e a utilização de punição. O pai, por sua vez, fornecia reforçamento positivo para os comportamentos inadequados através da atenção (conversa). Segundo Baumrind (1966) as práticas disciplinares punitivas (utilizadas por M1A) apresentam correlação com a delinquência, agressividade e problemas de conduta e em meninos correlação com passividade e dependência sobre os pares, passando a agressão ou hostilidade. A permissividade (apresentada por P1A) aumenta a incidência de um comportamento não aceito, mas também favorece a independência e socialização, segundo Baumrind.

Após a intervenção, observou-se no caso 1A a redução da frequência do acolhimento caloroso negativo (categoria que inclui a agressão física e verbal), principalmente por parte da mãe, e a redução do acolhimento caloroso positivo (principalmente por parte do pai), além do aumento da frequência total de comportamentos, o que pode indicar um aumento da variabilidade comportamental dos pais. No *follow up* o acolhimento caloroso positivo do pai e o negativo da mãe tiveram aumento de frequência, mas ficaram em nível inferior ao de antes da intervenção. Pela técnica de registro utilizada não foi possível determinar se estes comportamentos de acolhimento caloroso positivo do pai foram contingentes a comportamentos inadequados do filho, o que indicaria não generalização dos ganhos a longo prazo; por outro lado, se este comportamento do pai for contingente a comportamentos adequados do filho, revela a aprendizagem da técnica de reforçamento diferencial e generalização temporal dos ganhos. Parece ter ocorrido generalização na extinção do acolhimento caloroso positivo e negativo durante a intervenção, contudo a observação de *follow up* indicou que estes comportamentos estavam sofrendo discriminação, provavelmente pelas próprias contingências naturais.

No caso 2A, a mãe também utilizava punição, mas não de forma consistente. A agressão física era utilizada por esta mãe, principalmente devido à falta de repertório, de maneira impulsiva, e estava associada à supervisão estressante. Apesar de nas sessões de intervenção a mãe relatar o uso de agressão física, nas sessões de observação não foi este o padrão de comportamento registrado. Diferente da mãe de 1A, esta mãe sentia-se culpada, e considerava a “vara” um “mal necessário”, de modo que era esperado que na sessão de observação, diante da auxiliar de pesquisa e uma câmera filmadora a agressão física não aparecesse. De fato, o observado foi uma frequência elevada dos comportamentos que variam positivamente com a responsividade. Provavelmente, diante de um mau

comportamento do filho, a mãe “batia de vara”, depois sentia-se culpada e emitia comportamentos de acolhimento caloroso positivo, que são reforçadores intrínsecos poderosos (carinho, afeto). A supervisão estressante também apareceu nas observações como acolhimento caloroso positivo elevado, em função do contato próximo da mãe com o filho. De acordo com a literatura as práticas educativas de M2A estão relacionadas a comportamento agressivo da criança (Baumrind, 1966) e desenvolvimento de comportamento anti-social, em função da disciplina ineficaz (Patterson, Reid e Dishion, 1992/2002) e da supervisão estressante (Gomide, no prelo); o comportamento de P2A também favorece o desenvolvimento de comportamento anti-social, pela falta de monitoramento.

O principal resultado observado após a intervenção no comportamento da mãe de 2A foi a redução da frequência de acolhimento caloroso positivo, sendo que esta frequência manteve-se no período de *follow up*. Quanto ao pai de 2A, apesar de não ter sido possível obter dados clínicos suficientes para uma análise funcional, os dados de observação mostram uma alteração nos padrões comportamentais semelhante à apresentada pela mãe (embora com frequência mais baixa em quase todas as categorias). A frequência baixa em todas as categorias comportamentais e o comportamento do pai nas sessões de intervenção permitiu caracterizar seu estilo parental como negligente, o que leva a levantar a hipótese de complementaridade entre a negligência e a supervisão estressante, tal como foi observado neste caso. Esta hipótese pode ser levantada em futuras pesquisas sobre as práticas parentais.

O caso 1B foi o único que não apresentou adesão total ao programa, pois o pai compareceu apenas ao primeiro e ao último encontro. Como o pai trabalhava no período noturno e a mãe no diurno, no dia-a-dia os pais também não passavam muito tempo juntos e com os filhos. A análise das sessões de observação, com efeito, mostrou padrões

diferentes de variação dos comportamentos entre pai e mãe. A mãe relatou durante as sessões de intervenção o comportamento de fazer todas as vontades de 1B (registrado na linha de base como aumento de adequação à independência negativo) e foi percebendo no decorrer do programa que seu comportamento impedia o desenvolvimento da autonomia do filho. De fato, o resultado mais expressivo nas sessões de observação foi a redução na frequência de adequação à independência negativo na linha de base (mais acentuada para a mãe, mas presente também para o pai), e aumento na frequência de emissão deste comportamento pelos pais no período de intervenção (novamente, mais acentuado para a mãe). Já a adequação à independência negativo da mãe aumentou na linha de base e reduziu na intervenção (oposto à adequação à independência positivo), enquanto a do pai baixou na linha de base e aumentou na intervenção, ou seja, pode-se dizer que o pai apresentou generalização dos comportamentos de adequação à independência positivos e negativos.

As duas características marcantes do caso 2B relatadas nas sessões de intervenção e observadas nas sessões de jogo e lanche foram: um padrão de brincadeiras irônicas entre pai e filho, de difícil classificação através da observação, a utilização de muitos elogios e contato físico afetivo e respostas dos pais contingentes ao comportamento do filho. Estas práticas parentais, segundo Baumrind (1966), estão relacionadas na criança ao desenvolvimento da consciência, maturidade e menor hostilidade.

Os principais resultados observados no caso 2B foram semelhantes para mãe e pai: a redução da frequência de adequação à independência positivo no período de linha de base seguida pelo aumento de frequência no período de intervenção, e o aumento na frequência de adequação à independência negativo, mais acentuado na linha de base e menos na intervenção. O aumento na frequência de adequação à independência negativo deveu-se ao fato dos pais jogarem pelo filho, comportamento que foi inclusive descrito pela mãe ao

final da 3ª sessão de observação, ilustrando o desenvolvimento de repertório de auto-observação e análise funcional. A mãe, no entanto, só foi capaz de analisar o comportamento depois de emití-lo, fato que foi também relatado por M2A ao final das intervenções. Apesar dos pais jogarem pela criança na 2ª e 3ª observações, houve um aumento na frequência de adequação à independência positivo, que mostra o aumento de interações de ajuda pais-filho.

No caso 3B, a principal característica era o fato do filho ter morado com os avós, o que determinou uma alteração das contingências atuantes sobre o comportamento da criança, e conseqüentemente uma mudança no seu comportamento, que consistiu principalmente de um comportamento de birra e desobediência. Diante da birra do filho, na linha de base, os pais diminuíram a frequência de acolhimento caloroso positivo, a mãe tornou-se menos contingente aos comportamentos do filho e o pai tornou-se levemente mais aversivo e passou a fazer mais coisas pela criança. O comportamento de M3B parece assemelhar-se ao que Conte (1997) denominou “rejeição”, segundo a autora esta prática parental apresenta importante correlação com o comportamento anti-social; o comportamento do pai também poderia favorecer o desenvolvimento de comportamento anti-social caso continuasse a aumentar a coerção.

O resultado mais expressivo observado no caso 3B foi o aumento da contigüidade e contingência pela mãe; além disso, observou-se que no período de intervenção todas as categorias positivas passaram a apresentar aumento de frequência e as negativas passaram a reduzir a frequência tanto para a mãe como para o pai.

A análise dos resultados por categoria traz contribuições a respeito do efeito do programa de intervenção sobre cada uma das categorias comportamentais estudadas. A porcentagem de pais que apresentaram aumento no acolhimento caloroso positivo aumentou na intervenção e continuou aumentando no *follow up*, mostrando que a

intervenção teve como efeito o aumento na frequência desta categoria, e que este efeito manteve-se no tempo. A intervenção parece provocar uma alteração nos padrões comportamentais de acolhimento caloroso negativo que tende a se estabilizar depois da intervenção, sob efeito das contingências naturais.

Já o efeito sobre a contigüidade e contingência só se revelou durante a intervenção, pois na intervenção mais pais apresentaram aumento de frequência desta categoria com relação à linha de base, no entanto no *follow up* nenhum pai teve aumento na frequência de contigüidade e contingência. Processo semelhante ocorreu com a categoria adequação à independência positivo: a porcentagem de pais com aumento de frequência desta categoria foi muito maior na intervenção do que na linha de base, no entanto no *follow up* nenhum pai apresentou aumento de frequência. Este dado sugere que o efeito da intervenção sobre o aumento da adequação à independência positivo tenha ocorrido unicamente enquanto a intervenção estava presente, não havendo generalização temporal. Esta foi a categoria que apresentou maior consistência comportamental entre pai e mãe.

O acolhimento caloroso negativo foi outra categoria cujos resultados não se mantiveram no tempo. Da linha de base para a intervenção houve um aumento na porcentagem de pais que apresentaram redução da frequência de acolhimento caloroso negativo, entretanto esta porcentagem reduziu drasticamente no *follow up*. É importante analisar este dado em termos da força do reforçamento natural imediato que sofre o comportamento dos pais de punir uma conduta inadequada da criança. Diante da punição da mãe ou pai, ocorre uma supressão imediata da resposta da criança, e esta supressão tem um efeito reforçador imediato sobre o comportamento dos pais de punir. As consequências aversivas do comportamento dos pais de punir, por outro lado, são a longo prazo. Enquanto os pais estão sob as contingências da intervenção, providas pela terapeuta, este comportamento tem a sua frequência reduzida, no entanto após a intervenção, a

consequência reforçadora e imediata tem um efeito muito mais poderoso do que a consequência aversiva e a longo prazo. Deste modo, o controle do comportamento pelas regras estabelecidas na intervenção não se manteve diante das contingências naturais.

O efeito do programa sobre a adequação à independência negativo apresentou generalização temporal. A porcentagem de pais que apresentaram queda na frequência desta categoria na linha de base aumentou na intervenção e aumentou ainda mais no *follow up*. A intervenção teve como efeito a redução na frequência desta categoria a curto prazo e uma redução ainda maior a longo prazo, sugerindo que as contingências naturais tenham atuado no sentido de enfraquecer este comportamento.

Tanto a análise de cada caso em separado, quanto a análise dos efeitos do programa de intervenção sobre cada uma das categorias de análise sugerem que as categorias aqui delimitadas (acolhimento caloroso positivo e negativo, contigüidade e contingência e adequação à independência positivo e negativo) não podem ser consideradas como uma dimensão única (responsividade), uma vez que elas apresentam variações muito diferentes em função das contingências presentes em cada caso, assim como em função da intervenção. Maccoby e Martin (1983) definem responsividade como atitudes que buscam favorecer o desenvolvimento da autonomia e da auto-afirmação dos filhos, através de atitudes compreensivas de apoio emocional e bi-direcionalidade na comunicação. As categorias relacionadas ao desenvolvimento da autonomia e auto-afirmação dos filhos são as de adequação à independência positivo e negativo e contigüidade e contingência; as relacionadas a atitudes compreensivas de apoio emocional e bi-direcionalidade na comunicação são as de acolhimento caloroso positivo e negativo e também a contigüidade e contingência. Além dos pais apresentarem variações diferentes em cada uma destas categorias, a análise do efeito da intervenção sobre cada uma delas mostra que algumas apresentaram alterações a longo prazo (acolhimento caloroso positivo e adequação à

independência negativo), enquanto outras só se alteraram enquanto a intervenção estava presente, voltando posteriormente aos padrões anteriores (contigüidade e contingência, adequação à independência positivo e acolhimento caloroso negativo).

Esta análise mostra que considerar a responsividade como uma dimensão única pode levar o pesquisador a negligenciar aspectos importantes da relação pais-filho, por fornecer uma mesma medida a comportamentos que apresentam variações tão distintas. Esta questão de validade interna do conceito foi levantada por alguns autores com relação ao conceito de exigência (Brenner e Fox, 1999; Darling, 1999; Costa, Teixeira e Gomes, 2000), mas estes mesmos autores não questionaram a validade interna do conceito de responsividade. Landry, Smith, Swank, Assel e Vellet (2001), que compararam duas formas de avaliação da responsividade consideraram que os resultados obtidos foram semelhantes para as duas formas de avaliação: segundo os autores, embora algumas mães tenham se utilizado de mais restrições para interromper seus filhos daquilo que percebem como um comportamento nocivo, e outras tenham sido mais quietas em suas interações em jogo, todas as mães com elevado escore de responsividade compartilharam um conjunto comum de comportamentos que sugeriram elevado grau de presença emocional e envolvimento cuidadoso com seus filhos (Landry ET AL, 2001). Os dados do presente estudo sugerem que as diferenças apresentadas pelos pais nos componentes menores da responsividade são suficientes para justificar uma revisão do conceito de responsividade.

Dos programas de intervenção para pais encontrados na literatura, a maioria não apresenta controle experimental dos efeitos da intervenção sobre o comportamento dos pais e/ou da criança, restringindo a análise dos resultados ao relato verbal dos pais ou apenas à avaliação subjetiva dos pais sobre o programa de intervenção. Apesar destes serem dados muito importantes, é necessário avaliar também os resultados da intervenção em termos do efeito sobre outros comportamentos (além do relato verbal) que também

tenham sido alvo de intervenção. O presente estudo mostrou efeitos diferentes da intervenção sobre categorias comportamentais diferentes; dados desta natureza podem levar a um delineamento de futuros programas de intervenção visando não apenas a avaliação positiva pelos pais, mas principalmente a maior efetividade do programa.

A avaliação que os pais fizeram do programa de intervenção foi muito favorável. Na avaliação da importância pessoal e relevância de cada um dos temas abordados no programa, a média de escores fornecidos pelos pais foi bastante elevada, observando-se que em todos os temas o escore médio da relevância no programa foi maior ou igual ao da importância pessoal. O tema “Limites: autoridade ou autoritarismo”, em que se ensinou o reforçamento de comportamentos adequados e estratégias de enfraquecimento para os inadequados, foi considerado pelos pais como o de menor importância pessoal, mas ao mesmo tempo um dos de maior relevância no programa. O tema “O que eu aprendi até agora?” (em que se fez a análise funcional do próprio comportamento dos pais no processo de intervenção), ao qual os pais atribuíram maior importância pessoal, foi também considerado um dos de maior relevância no programa.

Os comentários feitos pelos pais foram positivos: ressaltaram-se as contribuições do programa na observação dos comportamento dos filhos, comunicação entre pais e filho e observação do próprio comportamento; houve ainda um comentário sobre a possibilidade de aumentar o número de encontros. É possível que um dos fatores responsáveis pela avaliação positiva dos pais seja o fato da intervenção ser de natureza individual, uma vez que Chadwick, Momcilovic, Rossiter, Stumbles e Taylor (2001) registraram uma avaliação mais positiva para a intervenção individual (87% dos pais) do que a grupas (64%).

Na auto-avaliação dos pais sobre as habilidades de observação e manejo do comportamento do filho, foi relatada em geral uma percepção de aumento destas habilidades no decorrer da intervenção. Apenas na 4ª sessão (em que foi abordado o tema

que eles consideraram de menor importância pessoal) eles não registraram crescimento destas habilidades e no último encontro os pais relataram perceber uma diminuição da habilidade de observação do comportamento da criança.

Além da avaliação positiva feita pelos participantes, outro ponto que confirma a satisfação dos pais com o programa foi a adesão quase total. Após iniciada a intervenção, nenhuma família desistiu do programa, e o único pai que faltou a várias sessões voltou no último encontro. Na literatura sobre programas de intervenção para pais um problema freqüentemente relatado é o número elevado de faltas e abandono nas intervenções de natureza grupal (Marinho e Silveiras, 2000; Löhr, Sternadt e Silva, 2000; Chadwick, Momcilovic, Rossiter, Stumbles e Taylor, 2001). A elevada adesão constatada no presente trabalho pode estar relacionada ao formato de intervenção individual, uma vez que Chadwick et al. (2001), encontraram taxas maiores de adesão ao modelo de intervenção individual quando comparado ao grupal: 40% de adesão na intervenção grupal e 95,8% na intervenção individual.

O número reduzido de encontros adotado no programa aqui proposto também pode ter sido responsável pela adesão por parte dos pais. Contudo, o fato do efeito do programa sobre algumas categorias comportamentais não ter apresentado generalização temporal pode sugerir a necessidade de aumentar o número de encontros, possibilidade que foi considerada favorável por um dos participantes.

CAPÍTULO IX

CONCLUSÃO

Apesar do programa ser direcionado a pais de crianças sem queixas específicas, foram observadas práticas parentais que poderiam levar a problemas futuros de comportamento da criança. A análise funcional mostrou-se uma ferramenta indispensável à compreensão dos resultados obtidos em cada um dos casos. O efeito da intervenção sobre o comportamento dos pais teve relação direta com as características peculiares de cada caso identificadas através da análise funcional.

Além disso, o efeito da intervenção sobre cada uma das categorias comportamentais foi diferente. Quanto às categorias que variam positivamente com a responsividade (acolhimento caloroso positivo, contigüidade e contingência e adequação à independência positivo), o efeito imediato da intervenção foi que mais pais passaram a apresentar aumento de frequência destes comportamentos. Já as categorias que variam negativamente com a responsividade (acolhimento caloroso negativo e adequação à independência negativo) tiveram como efeito imediato que mais pais passaram a apresentar redução na frequência destes comportamentos. No entanto, apenas as categorias acolhimento caloroso positivo e adequação à independência negativo apresentaram generalização temporal dos resultados.

Os resultados obtidos sugerem que as categorias aqui delimitadas não sejam consideradas como uma dimensão única, uma vez que não há concordância entre as

categorias dentro de cada caso, além de não haver concordância entre elas no efeito da intervenção.

Os pais avaliaram positivamente o programa e todos os temas abordados, e a adesão dos pais à intervenção foi quase total. Uma grande contribuição deste trabalho é a avaliação objetiva de um programa de intervenção para pais. Os dados de observação e de entrevista clínica permitiram constatar o sucesso do programa na promoção da responsividade a curto prazo, além de manutenção dos ganhos a longo prazo sobre as categorias acolhimento caloroso positivo e adequação à independência negativo. Em função do tamanho limitado da amostra, é recomendável a replicação do estudo em populações mais amplas a fim de se verificar a generabilidade dos resultados aqui obtidos. Este e outros estudos que venham a trazer dados sobre o efeito da intervenção sobre categorias comportamentais diferentes podem contribuir no delineamento de programas de intervenção que visem não apenas a avaliação positiva pelos pais, mas principalmente a maior efetividade do programa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, C. G. (1997) Grupos de casais separados e seus filhos. In M. Delitti (org.) Sobre comportamento e cognição, V.2. São Paulo: ARBytes.
- Baumrind, D. (1966) Effects of authoritative parental control on child behavior. Child Development, 37, 887-907.
- Brenner, V. & Fox, R. A. (1999) An empirically derived classification of parenting practices. Journal of Genetic Psychology, 160, p. 343.
- Casas, S. M. H. (2001) Conversar com filhos: uma prática punitiva ou alternativa? Projeto de qualificação para mestrado, UFPR, Curitiba.
- Chadwick, O.; Momcilovic, N.; Rossiter, R.; Stumbles, E. & Taylor, E. (2001) A randomized trial of brief individual versus group parent training for behavior problems in children with severe learning disabilities. Behavioral and Cognitive Psychotherapy, 29, pp.151-167.
- Conte, F. C. S. (1997) Promovendo a relação entre pais e filhos. In M. Delitti (org.) Sobre comportamento e cognição, V.2. São Paulo: ARBytes.
- Conte, F. C. S. (1999) Treinamento trabalho com grupo de mães: primeira etapa. Trabalho não publicado. Prefeitura Municipal de Londrina.
- Costa, F. T.; Teixeira, M. A. P. & Gomes, W. B. (2000) Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. Psicologia: Reflexão e Crítica, 13(3), pp. 465-473.
- Darling, N. (1999) Parenting style and its correlates. ERIC/EECE – Digests: Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. Página da Web: <http://ericeece.org/pubs/digests/1999/darlin99.html>
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993) Parental style as a context: an integrative model. Psychological Bulletin, 113. 487-497.
- Ferreira, A. B. H. (1986) Novo dicionário da língua portuguesa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Gomide, P. I. C. (2001) Efeitos das práticas educativas no desenvolvimento do comportamento anti-social. In M. L. Marinho & V. E. Caballo (orgs.) Psicologia clínica e da saúde. Londrina: Ed. UEL; Granada: APICSA.

- Gomide, P. I. C. (No prelo) Pais presentes pais ausentes: educação infantil.
- Herbert, M. (1989) Working with children and their families. Chicago: Lyceum.
- Houaiss, A. & Villar, M. S. (2001) Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Kilgore, K.; Snyder, J. & Lentz, C. (2000). The contribution of parental discipline, parental monitoring, and school risk to early-onset conduct problems in African American boys and girls. Developmental Psychology, 36 (6), pp. 835-845.
- Landry, S. H.; Smith, K. E.; Swank, P. R.; Assel, M. A. & Vellet, S. (2001). Does early responsive parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary? Developmental Psychology, 37, pp.387-403.
- Löhr, S. S.; Sternadt, A. & Silva, A. L. (2000). Habilidades pró-sociais na infância: um enfoque preventivo na extensão universitária. Participação, 4 (8), pp.21-23.
- Lubi, A. P. L. (2001). Limites paternos e comportamento socialmente habilidoso da criança. Projeto de qualificação para mestrado, UFPR, Curitiba.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E. M. Hetherington (org.); P. H. Mussen (org. série). Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization personality and social development. 4ª ed., pp. 1-101. New York, Wiley.
- Marinho, M. L. & Silvaes, E. F. M. (2000) Modelos de orientação a pais de crianças com queixas diversificadas. In R. C. Wielenska (org.) Sobre comportamento e cognição, V.6. Santo André: SET.
- Matos M. A. (1995) Behaviorismo metodológico e behaviorismo radical. In B. Rangé (org.) Psicoterapia comportamental e cognitiva: pesquisa, prática, aplicações e problemas. Campinas: Psy.
- Melo, M.; Silvaes, E. F. M. e Conte, F. C. S. (2000) Orientação preventiva de um grupo de mães de crianças com dificuldades de interação. In E. F. M. Silvaes (org.) Estudos de caso em psicologia clínica comportamental infantil, V.1. Campinas: Papirus.
- Menegatti, C. L. (2001) Estilos parentais e Depressão Infantil. Projeto de qualificação para mestrado, UFPR, Curitiba.
- Moraes, C. G. A. & Murari, S. C. (2000) Intervenção grupal junto a famílias do divórcio. In R. C. Wielenska (org.) Sobre comportamento e cognição, V.6. Santo André: SET.
- Patterson, G. R.; Reid, J. B. & Dishion, T. J. (2002) Antisocial boys. USA, Castalia Publishing Company.

- Pavlov, I. P. (1974) O conceito de reflexo e sua extensão. In Os pensadores. São Paulo: Abril.
- Rocha, G. V. M. (2002) Análise da relação entre práticas parentais e o autoconceito de pré-escolares. Dissertação de Mestrado, UFPR, Curitiba.
- Rocha, M. M. & Brandão, M. Z. S. (1997) A importância do autoconhecimento dos pais na análise e modificação de suas interações com os filhos. In M. Delitti (org.) Sobre comportamento e cognição, V.2. São Paulo: ARBytes.
- Rodrigues, M. M. P. (1999) Desenvolvimento das relações pais-filhos: uma abordagem evolutiva. In A. M. Carvalho (org.) O mundo social da criança: natureza e cultura em ação. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rubin, K. H.; Nelson, L. J.; Hastings, P. & Asendorpf, J. (1999) The transaction between parents' perceptions of their children's shyness and their parenting styles. International Journal of Behavioral Development, 23 (4), pp. 937-957.
- Sanders, M. R. & Dadds, M. R. (1993) Behavioral family intervention. Boston: Allyn & Bacon.
- Skinner, B. F. (1953/1993) Ciência e comportamento humano. São Paulo: Martins Fontes.
- Skinner, B. F. (1957/1978) O comportamento verbal. São Paulo: Cultrix.

ANEXO 1: Fichas de avaliação preenchidas pelos pais ao final do programa.

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA - 1

Nome: _____

Filho: _____ Data: _____

Avalie o conteúdo abordado nos 6 encontros de acordo com a relevância que o assunto tem para você e a importância do assunto dentro do programa, assinalando um X nas escalas abaixo.

Assunto	Relevância para Mim	Importância no Programa
Como vejo meu filho	Min ——— Máx.	Min ——— Máx.
Compreendendo o que meu filho faz e o que eu faço	Min ——— Máx.	Min ——— Máx.
É possível colocar limites e continuar sendo compreensivo?	Min ——— Máx.	Min ——— Máx.
Limites: Autoridade ou autoritarismo	Min ——— Máx.	Min ——— Máx.
O que eu aprendi até agora?	Min ——— Máx.	Min ——— Máx.
Quando, onde e com quem eu vou usar o que aprendi?	Min ——— Máx.	Min ——— Máx.

COMENTÁRIOS: _____

FICHA DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA - 2

Nome: _____

Filho: _____ Data: _____

Avalie o conteúdo abordado nos 6 encontros de acordo com a forma como você percebe que estava em relação à observação do comportamento de seu filho e como estava lidando com o comportamento de seu filho em cada um dos encontros, assinalando um X nas escalas abaixo.

Encontro	Como eu estava(estou) com relação à observação do comportamento de meu filho(a):	Como estava(estou) lidando com o comportamento de meu filho(a)
	<div>Tenho uma visão geral</div> <div>Posso observá-lo com detalhes</div>	<div>Não identifico o que influencia seu comportamento</div> <div>Atuo de acordo com a compreensão que tenho de seu comportamento</div>
Como vejo meu filho	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
Compreendendo o que meu filho faz e o que eu faço	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
É possível colocar limites e continuar sendo compreensivo?	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
Limites: Autoridade ou autoritarismo	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
O que eu aprendi até agora?	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>
Quando, onde e com quem eu vou usar o que aprendi?	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>	<div><div></div><div></div><div></div><div></div><div></div></div>

ANEXO 2: Autorização e termo de compromisso preenchido pelos pais participantes do programa na primeira sessão de observação.

PROGRAMA INTERAGINDO COM MEU FILHO

AUTORIZAÇÃO E TERMO DE COMPROMISSO

Autorizo a gravação de imagem e som de atividades realizadas por mim e meu filho(a) _____ sob responsabilidade da Psic. Angela Loyola e a utilização destas gravações para estudos científicos.

Comprometo-me a participar de todas as atividades do programa “Interagindo com meu Filho”, no total de 8 (oito) encontros, sendo 6 (seis) sessões com a Psic. Angela Loyola e mais 2 (dois) encontros de jogo e lanche. Na impossibilidade de comparecer ao horário marcado, entrarei em contato com a psicóloga e marcarei outro horário.

Mãe: _____

Data: _____ Assinatura: _____

Pai: _____

Data: _____ Assinatura: _____

ANEXO 3: Ficha de registro da responsividade em 5 categorias de análise.

REGISTRO DA RESPONSABILIDADE

FILHO: _____

DATA: ____ / ____ / ____

MÃE: _____

	Nº	AC+	AC-	CC	AI+	AI-
Escolha do jogo						
Início jogo mãe ajuda - 1						
Início jogo mãe ajuda - 2						
Final jogo mãe ajuda - 1						
Final jogo mãe ajuda - 2						
Início jogo pai ajuda - 1						
Início jogo pai ajuda - 2						
Final jogo pai ajuda - 1						
Final jogo pai ajuda - 2						
Guardar jogo						
Pôr a mesa						
Início lanche - 1						
Início lanche - 2						
Final lanche - 1						
Final lanche - 2						
Tirar a mesa						
TOTAL						

PAI: _____

	Nº	AC+	AC-	CC	AI+	AI-
Escolha do jogo						
Início jogo mãe ajuda - 1						
Início jogo mãe ajuda - 2						
Final jogo mãe ajuda - 1						
Final jogo mãe ajuda - 2						
Início jogo pai ajuda - 1						
Início jogo pai ajuda - 2						
Final jogo pai ajuda - 1						
Final jogo pai ajuda - 2						
Guardar jogo						
Pôr a mesa						
Início lanche - 1						
Início lanche - 2						
Final lanche - 1						
Final lanche - 2						
Tirar a mesa						
TOTAL						

ANEXO 4: Material entregue aos pais após as sessões de atendimento.

PROGRAMA INTERAGINDO COM MEU FILHO

CRONOGRAMA PARA PAIS DO GRUPO 2

1º ENCONTRO:

Jogo e lanche – mãe, pai e criança.

A brincadeira pode ser uma forma de se comunicar com a criança!

2º ENCONTRO:

Jogo e lanche – mãe, pai e criança.

A brincadeira pode ser uma forma de se comunicar com a criança!

Como vejo meu filho – só mãe e pai.

O que eu percebo no meu filho?

Pode ter coisas no meu filho que eu não percebo?

Eu posso olhar para o meu filho de um jeito diferente?

3º ENCONTRO:

Compreendendo o que meu filho faz e o que eu faço – pai e mãe

Por que é que meu filho faz aquilo que faz?

Por que eu faço o que faço

Quais comportamentos do meu filho têm a ver com o que eu faço?

Quais outras coisas podem influenciar o comportamento de meu filho?

Quais outras coisas podem influenciar meu comportamento?

4º ENCONTRO:

É possível colocar limites e continuar sendo compreensivo? – pai e mãe

O que eu penso sobre limites e o que eu ouço falar

Se eu colocar limites meu filho vai ficar magoado?

Eu posso evitar que meu filho fique triste quando eu coloco um limite?

Como saber o que deixar e o que não deixar o filho fazer?

5º ENCONTRO:

Limites: Autoridade ou autoritarismo – pai e mãe

Para ser autoridade eu preciso ser autoritário?

Dá pra colocar limites sem bater?

Se o meu filho tem um bom argumento eu posso voltar atrás?

Como e quando mostrar para o meu filho que eu sou a autoridade?

6º ENCONTRO:

O que eu aprendi até agora? – pai e mãe

O que mudou desde o nosso primeiro encontro?

E o que não mudou?

7º ENCONTRO:

Quando, onde e com quem eu vou usar o que aprendi? – pai e mãe

Com quem mais eu vou poder usar isso além do meu filho?

Isso serve pra eu usar em outros lugares? Quais?

O que eu posso fazer para manter esses ganhos por bastante tempo?

Eu vou precisar fazer alguma adaptação?

Jogo e lanche – mãe, pai e criança.

8º ENCONTRO:

Jogo e lanche – mãe, pai e criança.

PROGRAMA INTERAGINDO COM MEU FILHO

Nome da criança: _____

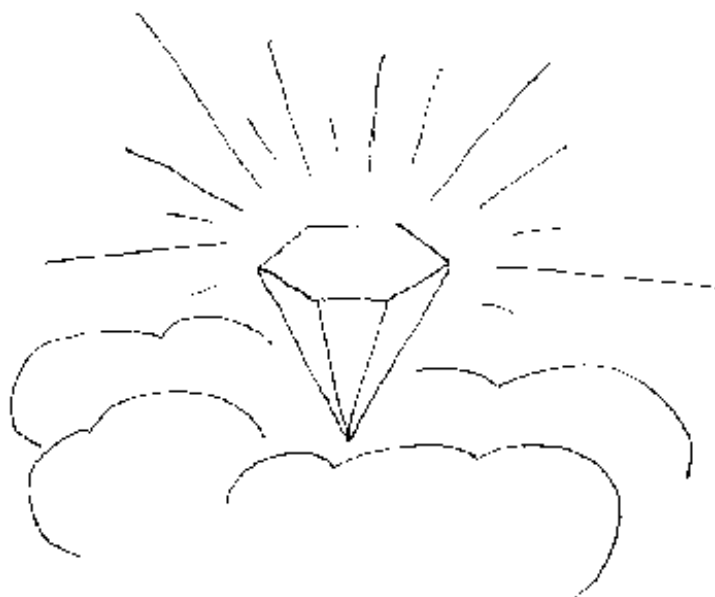
Pai: _____

Bons comportamentos							
Maus comportamentos							

CADA PESSOA É COMO UM DIAMANTE, que vem ao mundo em estado bruto.

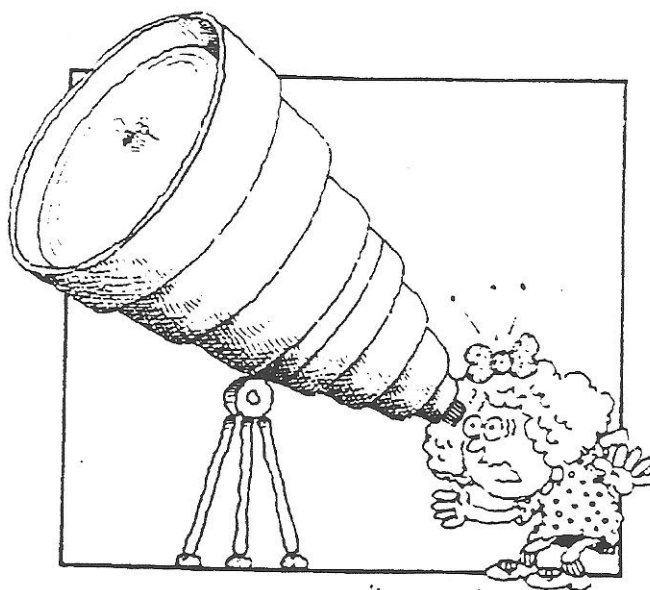
O trabalho de lapidação exige sabedoria, precisão e paciência, contando com a participação de muitas pessoas, situações e acontecimentos no decorrer da vida: pais e familiares, grupo social, ambiente de estudo e trabalho, etc...

É nesse trabalho de lapidação que cada um conhece melhor e aprende a gostar de si mesmo e daqueles com quem se relaciona.



"Quando estou com raiva tenho o direito de estar com raiva, mas isso não me dá o direito de ser cruel."

As coisas
têm muitos jeitos
de ser



Depende
do jeito da gente
ver...

Todos os sentimentos são certos!

A raiva pode lhe dar força para cuidar de si mesmo/a.

A culpa pode ajudar você a mudar seu comportamento.

A dor pode ajudar você a ficar mais forte.

O medo pode ajudar você a se proteger.

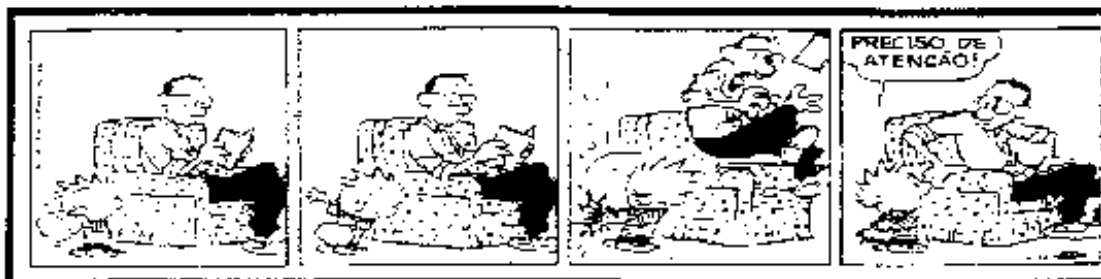


Os comportamentos de nossos filhos podem ser comparados às flores:

- Àqueles que quisermos fortalecer, é preciso dispensar cuidado, atenção.
- Os que quisermos enfraquecer é necessário ignorar.

CALVIN E HAROLD

by Bill Watterson



Algumas vezes é mais fácil dar atenção àqueles comportamentos que incomodam do que aos outros. Nenhum pai ou mãe quer ensinar seu filho a comportar-se mal. Mas quantas vezes, sem querer, acabamos dando atenção justamente para aqueles comportamentos que não queremos que se repitam?

Ao mesmo tempo, estaremos também reduzindo as chances da criança agir de uma forma indesejável se a incentivarmos a ter outros comportamentos. Sendo assim, ao vermos a criança comportar-se de uma forma que se considera boa, correta, devemos “regar” este comportamento, dando-lhe atenção, valorizando-o, fortalecendo-o, e aumentando assim as chances de que a criança volte a agir dessa forma. Não precisamos buscar longe a água para molhar as flores. As oportunidades para “regar” os bons comportamentos às vezes estão à nossa frente, nas situações do dia-a-dia. Para isso é preciso estar atento.

AS CRIANÇAS APRENDEM O QUE VIVEM

Se a CRIANÇA vive com críticas,

Ela aprende a condenar.

Se a CRIANÇA vive com hostilidade,

Ela aprende a agredir.

Se a CRIANÇA vive com zombarias,

Ela aprende a ser tímida.

Se a CRIANÇA vive com humilhação,

Ela aprende a se sentir culpada.

Se a CRIANÇA vive com tolerância,

Ela aprende a ser paciente.

Se a CRIANÇA vive com incentivo,

Ela aprende a ser confiante.

Se a CRIANÇA vive com elogios,

Ela aprende a apreciar.

Se a CRIANÇA vive com retidão,

Ela aprende a ser justa.

Se a CRIANÇA vive com segurança,

Ela aprende a ter fé.

Se a CRIANÇA vive com aprovação,

Ela aprende a gostar de si mesma.

Se a criança vive com aceitação e amizade,

Ela aprende a encontrar amor no mundo.

Se você pensar que seu filho é um ser doentio, sem força e sem valor, ele se tornará exatamente isso. SERÁ saudável, inteligente e admirável se assim for pensado.